

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**ELLYN VIERA DE SOUZA SARAIVA**

**A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS PARA A PROMOÇÃO DO  
DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA PERSPECTIVA DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

**ELLYN VIERA DE SOUZA SARAIVA**

**PARANAVAÍ  
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVÁÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS PARA A PROMOÇÃO DO  
DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA PERSPECTIVA DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

**ELLYN VIERA DE SOUZA SARAIVA**

**PARANAVÁÍ  
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS PARA A PROMOÇÃO DO  
DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA PERSPECTIVA DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por ELLYN VIERA DE SOUZA SARAIVA, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:

Prof<sup>(a)</sup>. Dr(a).: FÁTIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI

PARANAVAÍ  
2022

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí  
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

S243b Saraiva, Ellyn Viera de Souza  
A brincadeira de papéis sociais para a promoção do desenvolvimento psíquico na perspectiva da teoria histórico-cultural / Ellyn Viera de Souza Saraiva.– Paranavaí: Unespar, 2022.  
xiv, 143 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientadora: Profa. Dra Fátima Aparecida de Souza Francioli  
Banca examinadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito, Profa Dra. Cassiana Magalhães, Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie.

#### Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Brincadeira de Papéis Sociais. 3. Teoria Histórico-Cultural. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 370.15

ELLYN VIERA DE SOUZA SARAIVA

**A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS PARA A PROMOÇÃO DO  
DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-  
CULTURAL**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fátima Aparecida de Souza Francioli (Orientadora) –  
UNESPAR/Paranavaí

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloisa Toshie Irie Saito – UEM/ Maringá

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cassiana Magalhães – UEL/ Londrina

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Najela Tavares Ujiie – UNESPAR/Paranavaí

Data de Aprovação:

21/ 02/ 2022.

*Dedico esse trabalho ao meu  
esposo Sérgio e aos meus  
filhos, Murilo e Heitor. Essa  
vitória não é só minha, é nossa.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por estar sempre comigo, dar-me forças e sabedoria para continuar e poder concluir mais uma etapa em minha vida.

Ao meu esposo, Sérgio, pela compreensão, apoio e carinho nos momentos de desânimo. Obrigada, por estar ao meu lado, e acreditar em mim, na busca de meus sonhos, sempre com tanto amor e paciência. Você é meu “porto seguro”.

Aos meus amados filhos, Murilo e Heitor, minhas fontes de alegria, motivação e orgulho, por me acalentarem, mesmo quando me senti cansada e impaciente. Agradeço por compreenderem minhas ausências, mesmo estando ao lado de vocês.

A minha mãe, Santa e meu pai, João que me ensinaram os valores essenciais para me tornar o ser humano que sou hoje e por me apoiarem na busca de meus objetivos.

A minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Fátima Aparecida de Souza Francioli, por ter me escolhido como orientanda, pela oportunidade concedida para realização desse sonho, por compartilhar seus conhecimentos comigo e por sua paciência em me guiar nessa trajetória.

Às professoras da banca de qualificação e defesa, Dr<sup>a</sup>. Heloisa Toshie Irie Saito, Dr<sup>a</sup>. Cassiana Magalhães e Dr<sup>a</sup>. Najela Tavares Ujiie, por aceitarem o convite e pelas contribuições e apontamentos significativos para esta pesquisa.

Aos meus familiares e amigos especiais que, durante esse percurso, encorajaram-me e me apoiaram e que, por vezes, apenas ouviram meus desabafos na luta pela realização dessa tarefa, ressaltando minha capacidade nos momentos difíceis.

Às amigas do mestrado, Thaís Cardoso e Débora Steinheuser, pelo companheirismo nos trabalhos e por me encorajarem nos momentos mais difíceis, dividindo as dificuldades e ansiedades, nesse período.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, ajudaram-me intelectual ou emocionalmente a concluir este trabalho.

***Por isso não tema, pois estou com  
você; não tenha medo, pois sou o seu  
Deus. Eu o fortalecerei e o ajudarei; eu  
o segurarei com a minha mão direita  
vitoriosa. (BÍBLIA, 1969, Isaías 41,10)***



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin.....	81
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Níveis de desenvolvimento da brincadeira de roteiro e papéis (segundo D. B. Elkonin).....	113
--	-----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Relação dos documentos brasileiros do Ministério da Educação analisados.....	31
---	----

## **LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS**

<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular para a Educação Infantil
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e do Desporto
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>ZPD</b>	Zona de Desenvolvimento Próximo

SARAIVA, Ellyn Viera de Souza. **A brincadeira de papéis sociais para a promoção do desenvolvimento psíquico na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.** 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2022.

## RESUMO

Esta pesquisa insere-se no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, e tem como objetivo analisar a importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento psíquico da criança de quatro a cinco anos de idade e sua organização pedagógica. No cenário educacional, muito se debate sobre a importância da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil, porém nossa hipótese é que existe uma lacuna conceitual e teórica sobre a importância dessa atividade. Dessa forma ainda nos deparamos com a seguinte questão: como a brincadeira de papéis sociais pode contribuir para o desenvolvimento psíquico das crianças de quatro a cinco anos de idade? Para responder a esta inquietação, analisamos os documentos oficiais do Ministério da Educação, que embasam a organização pedagógica na Educação Infantil os quais servem de suporte para o trabalho dos professores dessa etapa de ensino, com a finalidade de entender como a brincadeira de papéis sociais é abordada nesses documentos. Na sequência, tomamos como referência a Teoria Histórico-Cultural, realizando uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico-bibliográfico, a partir dos pressupostos teóricos das obras de Vigotski, Luria, Leontiev, Elkonin, dentre outros, que se dedicaram a estudar sobre o desenvolvimento psíquico, a periodização do desenvolvimento humano e as atividades dominantes de cada período, no intuito de compreendermos a brincadeira de papéis sociais e sua importância para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A partir dos estudos documentais e teóricos, apresentamos possibilidades de intervenções, extraídas das obras de Elkonin (2009) e Brigatto (2018), com o propósito de contribuir com o trabalho pedagógico, almejando o desenvolvimento das funções psíquicas da criança do período da idade pré-escolar. Podemos considerar que os resultados desta pesquisa indicam que a organização intencional e planejada do trabalho docente, no que tange à intervenção pedagógica, é elemento fundamental que promove os processos imbricados nessa atividade. Percebemos a relevância da formação inicial e continuada do professor, para que ele atue, de forma consciente, em relação à própria importância educativa frente à brincadeira de papéis sociais. Com este trabalho, espera-se subsidiar a ressignificação das brincadeiras de papéis sociais, garantindo práticas pedagógicas objetivadas dessa atividade, em que as crianças tenham elementos necessários para aprimorar a brincadeira de papéis sociais, engendrando avanços em seu psiquismo.

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

SARAIVA, Ellyn Viera de Souza. **Social role play for the promotion of psychic development from the perspective of Cultural-Historical Theory.** 143 f. Dissertation (Master in Teaching: Interdisciplinary Teacher Training) - Paraná State University - Paranavaí Campus. Advisor: Dr. Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2022.

## **ABSTRACT**

This research is part of the Postgraduate Master's Degree Program in Teaching and Interdisciplinary Teacher Training, Paranavaí State University, Paraná State, Paranavaí Campus, and aims to analyze the importance of role-playing for the psychological development of children aged four to five years old and its pedagogical organization. In the educational scenario, there is a lot of debate about the importance of role-playing in early childhood education, but our hypothesis is that there is a conceptual and theoretical gap about the importance of this activity. Thus, we are still facing the following question: how can role-playing contribute to the psychic development of four to five-year-old children? To answer this question, we analyzed the official documents from the Ministry of Education that support the pedagogical organization in Early Childhood Education, which serve as support for the work of teachers in this stage of education, with the purpose of understanding how the social role-playing is approached in these documents. Next, we took the Cultural-Historical Theory as a reference, carrying out a qualitative research of theoretical and bibliographical nature, based on the theoretical assumptions of Vygotsky, Luria, Leontiev, Elkonin, among others, who dedicated themselves to studying the psychic development, the periodization of human development and the dominant activities of each period, in order to understand the social role-playing and its importance for the development of the higher psychic functions. From the documental and theoretical studies, we present possibilities of interventions, extracted from the works of Elkonin (2009) and Brigatto (2018), with the purpose of contributing to the pedagogical work, aiming at the development of the psychic functions of the preschool age child. We can consider that the results of this research indicate that the intentional and planned organization of the teaching work, regarding the pedagogical intervention, is a fundamental element that promotes the processes imbricated in this activity. We noticed the relevance of the initial and continuing education of teachers, so that they can act consciously in relation to their own educational importance when dealing with social role-playing. With this work, we hope to subsidize the re-signification of role-playing, ensuring objective pedagogical practices of this activity, in which children have the necessary elements to improve role-playing, engendering advances in their psyches.

**Keywords:** Early Childhood Education; Role Play; Cultural Historical Theory.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA NO FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: BUSCANDO SUA (IN)DEFINIÇÃO E O PAPEL DA BRINCADEIRA NESSA ESTAPA.....</b>	<b>23</b>
2.1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ O FINAL DO SÉCULO XX: EM BUSCA DE SUA (IN)DEFINIÇÃO.....	24
2.2. DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM PAUTA A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS.....	31
2.3. IMPRESSÕES GERAIS ACERCA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
<b>3. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA DO PERÍODO DA IDADE PRÉ-ESCOLAR.....</b>	<b>52</b>
3.1. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO.....	53
3.2. O PAPEL DA ATIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO.....	67
3.3. A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS ATIVIDADES DOMINANTES.....	74
3.3.1. PRIMEIRO ANO DE VIDA: COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA.....	83
3.3.2. PRIMEIRA INFÂNCIA: ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA.....	85
3.3.3. INFÂNCIA - IDADE PRÉ-ESCOLAR: BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS.....	88
<b>4. BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR.....</b>	<b>92</b>
4.1. SURGIMENTO DAS BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS E SUA TESE CENTRAL: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO.....	92
4.2. A RELEVÂNCIA DO PAPEL E DO MOTIVO NO DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA.....	101

4.3. A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS COMO ATIVIDADE DOMINANTE DO PERÍODO PRÉ-ESCOLAR.....	103
4.3.1. NÍVEIS DO DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA.....	111
4.3.2. CONTEÚDO DA BRINCADEIRA.....	114
4.4. OS AVANÇOS PSÍQUICOS RELACIONADOS À BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS.....	117
<b>5. ALGUMAS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PARA A ORGANIZAÇÃO DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>136</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A história da Educação Infantil no Brasil passou por diferentes etapas pautadas em práticas e concepções pedagógicas e, desde seu início, o atendimento às crianças esteve ancorado principalmente no assistencialismo e em ideias pedagógicas que descaracterizam a função da educação de proporcionar o máximo desenvolvimento das capacidades psíquicas do indivíduo, por meio da socialização do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Diante desse cenário, muitas foram as razões que nos mobilizaram para esta pesquisa, especificamente no que se refere ao desenvolvimento psíquico das crianças nesta etapa escolar.

Acreditamos que as principais questões se evidenciam no debate sobre a importância da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil, porém nossa hipótese é de que ainda existe uma lacuna conceitual e teórica sobre a importância dessa atividade para o desenvolvimento psíquico da criança no período pré-escolar. Pois, segundo Marcolino (2013), apesar de a brincadeira de papéis sociais ser amplamente discutida no cenário educacional, ainda falta embasamento teórico para que o professor possa compreender como essa atividade contribui para o desenvolvimento psíquico da criança e como essa atividade deve ser organizada na escola de Educação Infantil.

Por meio da brincadeira de papéis, a criança do período pré-escolar modifica suas ações, apropria-se do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, penetra no mundo dos adultos e dos objetos simbólicos criados pelo homem, compreende a atividade do ser humano e reproduz as relações sociais existentes na realidade objetiva. De acordo com Elkonin (1969; 1987; 2009), Leontiev (2001), a brincadeira de papéis é a atividade que guia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da personalidade no período da idade pré-escolar.

A compreensão sobre a importância dessa atividade para o desenvolvimento das crianças de 4 a 5 anos de idade<sup>1</sup> diferencia-se de acordo com a concepção de desenvolvimento infantil que a sustenta. Neste trabalho, ancoramo-nos em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Semenovitch

---

<sup>1</sup> Optamos por manter a idade de quatro anos, considerando que a legislação brasileira contempla o período da pré-escola com essa idade (BRASIL, 1996).

Vigotski<sup>2</sup> (1896-1934) e nos pressupostos de Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), que estudaram sobre o processo do desenvolvimento psíquico humano, considerando as relações sociais para o entendimento da brincadeira de papéis sociais, atividade que promoverá o desenvolvimento psíquico da criança da idade pré-escolar<sup>3</sup>, consolidando saltos qualitativos no desenvolvimento as mesmas.

O interesse em estudar essa atividade iniciou-se com o grupo de estudos e pesquisas Estudos das teorias e práticas pedagógicas na perspectiva crítica da educação escolar (GTPEC), no ano de 2019. Ao estudar sobre o desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, surgiram inquietações em relação à organização dessa atividade, principalmente na conduta da professora do meu filho, o qual tinha quatro anos de idade na época. Como mãe, comecei a analisar a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil da escola que meu filho frequentava, inclusive da professora dele, em relação a uma atividade específica, a brincadeira de papéis sociais.

Observei, a organização pedagógica da professora em relação a essa atividade, como das demais professoras, por meio de conversas informais com as mesmas e também pela liberdade que o espaço escolar propiciava aos pais de adentrar e ali permanecer por um curto período de tempo, observando a rotina das atividades desenvolvidas. Isso possibilitou que eu relacionasse a organização da brincadeira no espaço escolar que meu filho frequentava com a teoria que eu estudava no momento em questão.

Percebi que, na escola em que ele estudava, a brincadeira resumia-se ao “dia do brinquedo”, no qual cada criança levava seu brinquedo preferido para a escola e, no final da aula, todos brincavam livremente. O “dia do parque”, reservado em outro dia da semana, as crianças também brincavam sem uma organização didática. Nesse espaço, havia uma casinha disponibilizada para que o faz-de-conta acontecesse, porém, sem nenhuma intervenção da professora. Em nenhum outro dia ou horário, as crianças tinham a atividade da brincadeira de papéis organizada, para que a mesma acontecesse.

---

<sup>2</sup> Há várias formas de grafia do nome de Vigotski em razão da tradução da língua russa para os demais idiomas. No presente trabalho, adotaremos a grafia dessa forma, exceto nas citações, nas quais adotaremos a grafia que aparece na obra citada.

<sup>3</sup> De acordo com Elkonin (1987), o período pré-escolar corresponde ao período entre três a seis anos de idade e antecede o período escolar na URSS, naquele momento histórico.

Nesse sentido, após estudar sobre o do desenvolvimento humano e compreender a relevância das atividades dominantes para o desenvolvimento psíquico, pretendemos buscar respostas à seguinte problemática: como a brincadeira de papéis sociais pode contribuir para o desenvolvimento psíquico das crianças de quatro a cinco anos de idade?

Para responder a esse questionamento, o objetivo dessa pesquisa consiste em analisar a importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento psíquico da criança de quatro a cinco anos de idade e sua organização pedagógica, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para promover esse processo.

Na intenção de responder ao objetivo proposto e à luz da Teoria Histórico-Cultural, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, sendo que “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Neste sentido, buscou-se o aprofundamento teórico do desenvolvimento do psiquismo, assim como da periodização e das atividades dominantes de cada período, quais sejam Primeiro Ano de Vida, Primeira Infância, Idade pré-escolar, Idade escolar, Adolescência Inicial e Adolescência, acrescentando-se entender como se constituiu a Educação Infantil brasileira enquanto etapa educacional.

A análise documental foi realizada por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), nos Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que são documentos oficiais do Ministério da Educação, encontrados em uma escola da região noroeste do Paraná, onde atuo, os quais subsidiam o fazer pedagógico dos professores da educação infantil. Portanto, nosso intuito foi compreender como a questão da brincadeira é abordada nesses documentos.

Para isso, primeiramente fizemos o levantamento de obras de divulgação “[...] que objetivam proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos. [...]” (GIL, 2002, p. 44) e, em periódicos na plataforma de pesquisa Google Acadêmico no qual encontramos um enorme acervo de publicações de conteúdo científico como: artigos, monografias, dissertações e teses. Selecionamos autores mais referendados que se dedicaram a estudar a História da Educação Infantil, como Kuhlmann Júnior (2000; 2001; 2010), dentre outros, que realizaram estudos sobre a história da

Educação Infantil. Identificamos e levantamos obras de autores que desenvolveram a Teoria Histórico-Cultural e se debruçaram sobre os conceitos de desenvolvimento humano, psiquismo, periodização e das atividades dominantes de cada período, mais especificamente da brincadeira de papéis sociais como Vigotski (1991; 1995; 1996; 2001; 2009), Leontiev (1980; 1983; 1987; 2001), Luria (1991; 2001) e Elkonin (1969; 1987a; 1987b; 2009; 2017), dentre outros.

Após aquisição e impressão dos materiais levantados, passamos à leitura minuciosa dos mesmos, analisando o conteúdo com o intuito de interpretar e compreender a mensagem contida nos mesmos, entendendo essa análise como “[...] uma dentre das diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos [...]” (CHIZZOTTI, 2006, p. 114). Por conseguinte, após a compreensão das informações implícitas nos referenciais analisados, redigimos o texto teórico, aqui presente.

Foi necessário compreender a brincadeira de papéis sociais e sua importância para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e os documentos que embasam a organização pedagógica na Educação Infantil, para entender o motivo pelo qual esta atividade continua, na maioria das vezes, não sendo organizada com a finalidade de possibilitar a humanização da criança no referido período escolar. A partir desse norteamento, apresentaremos elementos didáticos e ações de ensino, com o intuito de contribuir com a organização do trabalho docente em direção à promoção do desenvolvimento das funções psíquicas das crianças do período pré-escolar.

Dessa forma, pretende-se apontar um caminho, exemplificando como o professor da educação infantil pode planejar essa atividade, garantindo saltos qualitativos no desenvolvimento da criança. Serão apresentados exemplos extraídos da obra de Elkonin (2009) e Brigatto (2018), para elucidar essa organização didática, lembrando que, para isso, o professor precisa ter clareza quanto aos princípios aqui abordados, para que não se perca de vista a especificidade do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Assim, este trabalho está organizado em cinco seções. A primeira seção trata da Introdução. Na segunda seção, intitulada *História da educação infantil brasileira no final do século XIX até a primeira década do século XXI: buscando sua (in)definição e o papel da brincadeira nessa etapa*, propomo-nos a perfazer o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil e conhecer as práticas pedagógicas

que a fundamentaram, procurando identificar como esta etapa da educação básica vem sendo constituída. Para isso, debruçamo-nos sobre os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), com o intuito de compreender como a brincadeira é abordada nestes documentos.

Em seguida, apresentamos nossas impressões gerais acerca desses documentos, observando que, apesar de afirmar a importância da brincadeira nas escolas de Educação Infantil, muitas vezes não é atribuída a ela a relevância devida, sendo reduzida, na maioria das vezes, a momentos livres de recreação, para que as crianças possam simplesmente explorar objetos e espaços disponibilizados, desenvolvendo sua criatividade, como observamos em muitas ações realizadas no “dia do brinquedo” ou no “dia do parque”.

Entendemos que essa realidade pode ser consequência da ausência de aporte teórico nos documentos analisados que, apesar de afirmar a importância da brincadeira nessa etapa educacional, não a ancoram em um posicionamento teórico definido, mesclando teorias antagônicas, como afirmam Arce (2006) e Saito (2010). Acreditamos ser necessário abordar tais questões, antes de compreender a importância da brincadeira para o desenvolvimento psíquico das crianças de 4 a 5 anos de idade, na teoria selecionada para estudo.

Na terceira seção, denominada *Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento psíquico da criança do período da idade pré-escolar*, com o aporte da Teoria Histórico-Cultural, procuramos analisar as contribuições da referida teoria para o desenvolvimento da criança, pois compreendemos que a teoria aqui adotada fornece subsídios necessários para compreender as leis gerais do desenvolvimento do psiquismo, assim como a periodização do desenvolvimento e as atividades dominantes da primeira infância e da infância. Desta perspectiva, ressalta-se a importância do ensino intencional planejado que promove saltos qualitativos no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A quarta seção, *Brincadeira de papéis sociais como promotora do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar*, é dedicada ao estudo do surgimento da brincadeira de papéis sociais, à relevância do papel e do motivo no

desenvolvimento da brincadeira, os níveis de desenvolvimento dessa atividade, ao conteúdo da brincadeira e aos avanços psíquicos relacionados à brincadeira.

Na quinta e última seção, *Algumas possibilidades de intervenção para a organização da brincadeira de papéis sociais*, apresentamos algumas situações extraídas das obras de Elkonim (2009) e Brigatto (20018) com a intenção de contribuir com o trabalho docente na organização pedagógica dessa atividade. É importante destacar que esses exemplos não se esgotam aqui, mas que podem servir de subsídios para a prática docente intencional e consciente em relação à importância dessa atividade para o desenvolvimento psíquico das crianças do período da idade pré-escolar.

Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua para a ressignificação das brincadeiras de papéis sociais, garantindo práticas pedagógicas objetivadas dessa atividade, colaborando para que a criança se aproprie do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade promovendo o desenvolvimento do seu psiquismo.

## **2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA NO FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: BUSCANDO SUA (IN)DEFINIÇÃO E O PAPEL DA BRINCADEIRA NESSA ETAPA**

Antes de iniciar a explanação sobre a importância da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil, é necessário compreender, ainda que de forma breve, como se consolidou a Educação Infantil no Brasil, o percurso histórico, assim como as práticas pedagógicas que a fundamentaram, procurando identificar como esta etapa da educação básica vem sendo constituída em busca de uma definição enquanto primeira etapa da educação básica brasileira.

Com o objetivo de conhecer os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica da Educação Infantil, esta seção divide-se em três subitens abordando a: “Trajetória da Educação Infantil no Brasil no final do século XIX até primeira década do século XXI: em busca de sua (In)definição”; “Documentos oficiais brasileiros da educação infantil: em pauta a brincadeira de papéis sociais”; e “Impressões gerais acerca dos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil”.

No primeiro subitem, abordamos o percurso histórico, compreendendo especificamente o final do século XIX até primeira década do século XXI, a respeito do atendimento às crianças pequenas, assim como algumas concepções pedagógicas que embasaram essa construção histórica; no segundo subitem, apresentamos como a brincadeira de papéis sociais é proposta nos documentos do Brasil; no terceiro subitem, exibimos nossas impressões em relação aos documentos que norteiam a prática pedagógica dos docentes na etapa educacional em questão.

Esperamos, com essa seção, apresentar algumas questões primordiais a respeito da Educação Infantil, que possam fornecer subsídios para se repensar o fazer pedagógico, ressaltando a importância da brincadeira de papéis sociais para o período de quatro a cinco anos de idade, embasados na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

## 2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ A PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: EM BUSCA DE UMA (IN)DEFINIÇÃO

Antes de discutir qualquer caminho possível para a prática pedagógica na etapa educacional em questão, é necessário compreender como vem sendo construída a história da Educação Infantil. Por isso, trataremos brevemente desta trajetória no Brasil, do final do século XIX até primeira década do século XXI, para entender o contexto histórico e cultural em que ela foi alicerçada e constituída, a fim de buscar uma definição enquanto etapa educacional brasileira e sua dimensão pedagógica.

Ao nos debruçarmos na história da Educação Infantil, podemos observar uma estreita relação com a história da infância, da sociedade, da família, do trabalho etc. Na Europa, a Revolução Industrial<sup>4</sup> fez com que toda a classe operária estivesse sujeita à organização fabril, o que proporcionou a entrada da mulher, em massa, no mercado de trabalho, reorganizando o modo de cuidar e educar as crianças. Essa reorganização implicou, a partir da segunda metade do século XIX, na criação de creches e escolas maternas para amparar os filhos das mães trabalhadoras. De acordo com a história, a intenção dessas instituições era cuidar das crianças e, em seguida, proporcionar o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes:

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas (KUHLMANN, 2001, p. 26).

Nesse período, as instituições que compunham o quadro de atendimento às crianças era a creche “[...] para a população menos favorecida economicamente” e o “jardim de infância [...] para os mais abastados” (SAITO, 2010, p. 29), dentre outras modalidades educacionais adotadas como modelo por diversos países.

No final do século XIX, na Europa, as mudanças socioeconômicas e culturais, apoiadas na ciência e na tecnologia, idealizaram uma nação civilizada, construída

---

<sup>4</sup> A Revolução Industrial foi considerada pelos historiadores como um período de grande avanço tecnológico, que ocorreu na segunda metade do século XVIII e que permitiu o desenvolvimento da indústria moderna (PASCHOAL; MACHADO, 2009).



por trabalhadores, jovens e crianças, como registra Kuhlmann Jr. (2010, p. 60): “[...] o desenvolvimento científico e tecnológico consolidou as tendências de mitificação da ciência e de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior”. Tendo como o foco a educação dos trabalhadores adultos e dos jovens, privilegiaram-se as instituições que tratavam da Educação Infantil como a escola primária e o jardim de infância, a creche, a reorganização de internatos, os ambulatórios e as consultas a gestantes e lactantes, com a distribuição de leite pasteurizado. Nas palavras de Kuhlmann Jr. (2010, p. 60):

Deixava-se de lado a prescrição de dar a conhecer a verdade e se defendia uma educação mais moral e profissional do que intelectual, visando mais à atuação sobre cada educando individualmente, do que sobre a coletividade. Via-se os homens de ciência como os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo ao nacionalismo (KUHLMANN JR., 2010, p. 60).

Ainda, de acordo com Kuhlmann Jr. (2010), o quadro educacional, na Europa da segunda metade do século XIX, era composto pela creche, jardim de infância, escola primária, pelo ensino profissional, pela educação especial e ainda por outras modalidades, ou seja:

[...] ao lado da vontade de normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação, associava-se a defesa de universalização do ensino – que promoveria a educação moral para todas as classes – como instrumento de cidadania e do fornecimento dos conhecimentos básicos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial (KUHLMANN JR., 2010, p.165).

Nesse contexto, no Brasil, até o século XIX, não existiam praticamente instituições destinadas à Educação Infantil, assim quem deveria cuidar e educar as crianças eram exclusivamente as mães. As crianças órfãs ou abandonadas eram levadas à Roda dos Expostos ou a Roda dos Excluídos<sup>5</sup> que, por mais de um século, foi a única instituição de assistência voltada à criança abandonada, sendo extinta apenas em 1950.

Segundo Paschoal e Machado (2009), no Brasil, distintamente do que aconteceu na Europa, as primeiras tentativas de organização das primeiras creches, asilos e orfanatos tinham como função o assistencialismo, ou seja, a finalidade de

---

<sup>5</sup> Criada em 1738, no Rio de Janeiro, era o local onde se colocavam os bebês abandonados, ambiente composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio, para preservar a identidade de quem deixava a criança, fixada na janela da instituição ou Casas de Misericórdia (MARCILIO, 1997).

auxiliar as mulheres, principalmente após a abolição da escravatura, que foram inseridas no mercado de trabalho e precisavam de uma instituição que pudesse cuidar das crianças e ainda atender aos filhos das viúvas desamparadas. Outra função dessas instituições era acolher as crianças órfãs, pois a sociedade não aceitava, naquela época, a mulher como mãe solteira, e conseqüentemente essas crianças eram abandonadas.

Com a intenção de proteger particularmente as crianças pobres, em razão dos altos índices de mortalidade infantil, desnutrição generalizada e o crescente número de acidentes domésticos, houve a preocupação de alguns setores da sociedade, dentre eles, religiosos, empresários e educadores, no sentido de se criar espaços onde essas crianças pudessem ser cuidadas fora do ambiente familiar. Conforme Didonet (2001, p. 13), a partir dessa preocupação ou desse “[...] problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família”. O referido autor também registra:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

No Brasil, a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, foi ancorada nas tendências jurídico-policiais que se preocupavam com os menores abandonados, na médico-higienista e na religiosa as quais tinham como foco o combate à mortalidade infantil, tanto no seio familiar, como no atendimento em instituições infantis. Deve-se ressaltar que cada instância “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN JR., 2010, p. 88).

Dessa forma, no final do século XIX, foi criado, pelo médico Carlos Arthur Moncorvo Filho<sup>6</sup> (1871-1944), o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, cujos principais objetivos consistiam em assistir as mães grávidas pobres, os recém-nascidos, na distribuição de leite e em consulta de puérperas. Posteriormente, outras duas importantes instituições foram criadas como fiscalizadoras das entidades que atendiam às crianças, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, procedido pelo Departamento da Criança, em 1919.

Com o desenvolvimento industrial no Brasil, a crescente solicitação de mão de obra feminina no mercado de trabalho e, principalmente, com a chegada dos imigrantes europeus, os trabalhadores, em especial as mulheres, começaram a se organizar, reivindicando melhores condições de trabalho e, inclusive, solicitando a criação de instituições que pudessem cuidar e educar os filhos, enquanto elas trabalhavam. Desta perspectiva, Oliveira (1992) destaca:

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Diferentemente das creches da Europa, criadas de uma perspectiva pedagógica, as instituições no Brasil tinham como finalidade atender aos filhos dos operários e trabalhadores, caracterizando-se como assistencialistas. Em contrapartida, para a elite, foram criados os Jardins de Infância<sup>7</sup>, custeados por eles mesmos, mas com proposta educacional, cujo foco consistia em promover a socialização das crianças e prepará-las para o ingresso na escola. Assim, no Brasil, o atendimento à infância foi constituído de formas diferentes, atendendo à classe social das crianças, enquanto que, para as mais pobres, essa assistência esteve vinculada ao caráter assistencialista, sustentada por um discurso de combate às

---

<sup>6</sup> Arthur Moncorvo Filho, médico, defensor da assistência à criança brasileira pobre, defensor da higiene infantil e da puericultura (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

<sup>7</sup> Termo utilizado da mesma forma que foi designado pelo alemão Friedrich Froebel, fundador do jardim de infância, na Alemanha em 1940, para se referir aos locais de educação, que tinha como filosofia que as crianças deviam ser cultivadas como as plantas, pois se desenvolvem da mesma forma que estas (ARCE, 2002).

desigualdades sociais e com a finalidade de atender aos excluídos socialmente. Desta forma, “[...] promovia uma pedagogia de submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

Como explicado por Kuhlmann Jr. (2000), para as crianças pertencentes à classe de maior poder aquisitivo, esse atendimento desenvolveu-se, voltado à questão educacional. Essa diferenciação no atendimento das crianças acarretou a fragmentação da concepção de atendimento infantil; assim, o cuidar ficou atrelado às questões relacionadas ao corpo e destinado aos pobres, ao passo que o educar, que visava ao desenvolvimento intelectual, estava reservado aos filhos das classes sociais mais favorecidas.

Até a década de 1970, pouco se fez legalmente para que houvesse a regulamentação sobre o atendimento à Educação Infantil; foi apenas no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988, que a criança passou a ter direito legal à educação, sendo dever do Estado a garantia desse direito. No Artigo 208, Inciso IV, está estabelecido que “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal (CF) significou um grande avanço legal, uma vez que, a partir da sua promulgação, a criança passou a ser vista como um sujeito de direitos. Contudo, apenas em 1990, dois anos após a publicação da Constituição Federal, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069/90, as crianças e os adolescentes foram reconhecidos como sujeitos de direitos, como estabelecido no Art. 4º,

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, 2008, p. 14).

Outro documento legal de extrema importância no atendimento educacional às crianças é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que integrou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, dividindo-a em creches (deverão atender crianças de zero até três anos de

idade) e pré-escolas (atendimento de crianças de quatro a cinco<sup>8</sup> anos de idade), tendo como finalidade o “[...] desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 11).

Devemos citar outros documentos oficiais norteadores da Educação Infantil e elaborados pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), como o Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), composto por três volumes; os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006), com dois volumes; e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, elaborada em 1999, revisadas e ampliadas em 2009 (BRASIL, 2009).

Porém, precisamos ressaltar que, como pontua Khulmann Jr. (2000), não é o fato de a incorporação legal das creches e pré-escolas figurar como primeira etapa da educação básica, ou seja, do avanço legal em relação ao direito de atendimento educacional desse período de desenvolvimento humano, que as práticas e concepções pedagógicas de cunho assistencialista foram totalmente superadas. Como afirma o autor, as práticas enraizadas não se superam ou se modificam a partir da promulgação de uma determinada lei; seríamos simplistas e românticos, se assim pensássemos e estaríamos desconsiderando toda a historicidade que contribuiu para tais práticas.

Dessa forma, além do caráter assistencialista, que persiste em muitas instituições até os dias atuais, percebe-se também a influência de concepções pedagógicas que fazem parte dessa história. Como exemplo, podemos citar Froebel (1782-1852), pedagogo alemão que criou o jardim de infância, defendeu o espontaneísmo e a própria atividade da criança, como fatores cruciais para o seu desenvolvimento e aprendizagem, isto é, para esse pedagogo, a educação da criança ocorreria naturalmente e de forma espontânea, pois ele via a infância “[...] como reduto da pureza, da natureza humana ainda não corrompida e a esperança de um futuro mais digno para a espécie humana” (STEMMER, 2012, p. 17). As ideias pedagógicas de Froebel fundamentaram as práticas na Educação Infantil em vários países, inclusive no Brasil, percebendo-se resquícios das mesmas até os dias atuais.

---

<sup>8</sup> O atendimento à Educação Infantil era feito até os seis anos de idade, mas, a partir da Lei nº 11 274, sancionada em 06/02/2006, a qual ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, o atendimento foi reduzido até os cinco anos de idade (BRASIL, 2006).

Nas considerações de Arce (2013), para Froebel, a criança precisa ser livre para escolher, explorar, questionar e agir, ou seja, a aprendizagem concretiza-se a partir do que a criança possui; e por meio de sua autoatividade livre, ela incorpora os conhecimentos exteriores ao seu interior, naturalmente. Ele ainda apresenta o jogo como instrumento primordial que possibilita à criança realizar livremente o autoconhecimento.

Em relação ao professor, Froebel acreditava que este deveria apenas observar e deixar a criança se expressar sozinha. Stemmer (2012, p. 18) corrobora a ideia, ao afirmar que “Esta seria a máxima que deveria alicerçar a educação, ou seja, por meio da observação o professor seria capaz de conhecer o aluno, entendendo sua dinâmica interna e descobrindo sua essência humana, seu potencial e seu talento”. É preciso ressaltar que Froebel sugeriu uma proposta que se articulava ao contexto de sua época, ou seja, ele propôs uma educação que estava adequada ao seu momento histórico, ou seja, formar o cidadão alemão capitalista.

Heloísa Marinho<sup>9</sup> (1903-1994), educadora brasileira, também defendia que a criança aprende naturalmente, e o professor não deveria interferir na capacidade criativa de investigação e curiosidade das crianças, de modo que a escolha dos materiais e atividades deveria ser condizente com os interesses dos alunos.

Diante disso, percebemos que a história da Educação Infantil se pauta em práticas e concepções pedagógicas que esvaziam o conhecimento científico e a função do professor, enquanto mediador do conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade. Compreendemos que, desde o início, o atendimento às crianças esteve ancorado principalmente no assistencialismo e em ideias pedagógicas, como as de Froebel (ARCE, 2002) que descaracterizam a função da educação de proporcionar o máximo desenvolvimento das capacidades psíquicas<sup>10</sup> do indivíduo, por meio da socialização do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Após apresentar como se constituiu historicamente a Educação Infantil, nossa intenção é contribuir com o entendimento de uma educação de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, no próximo

---

<sup>9</sup> Heloísa Marinho (1903-1994), educadora brasileira que influenciou a formação de professores pré-primários, na metade do século XX.

<sup>10</sup> Termo que abordaremos especificamente na seção três, desse trabalho.

subitem, evidenciaremos como a brincadeira de papéis sociais tem sido proposta nos documentos legais aqui citados, a partir das questões históricas apresentadas.

## 2.2 DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM PAUTA, A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

Anteriormente, apresentamos um recorte histórico sobre a Educação Infantil brasileira, com a finalidade de compreender como se construiu historicamente essa etapa educacional, para que, dessa forma, seja analisada a questão da brincadeira no referido contexto.

Assim, nesse subitem, discutiremos como é abordada a brincadeira de papéis sociais nos documentos oficiais do Ministério da Educação, voltados à Educação Infantil, especificamente relacionados a criança de quatro a cinco anos de idade. Foram selecionados os documentos abaixo listados, após uma busca exploratória de materiais e documentos oficiais, na escola em que atuo, na região noroeste do Paraná.

**Tabela 1** - Relação de documentos brasileiros do Ministério da Educação analisados

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Volume 01	1998
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Volume 02	1998
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Volume 03	1998
Parâmetros Nacionais para a Qualidade da Educação Infantil - Volume 01	2006
Parâmetros Nacionais para a Qualidade da Educação Infantil - Volume 02	2006
Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI. Volume Único	2009

**Fonte:** Elaborada pela autora, com base nos documentos do MEC analisados.

Para compreender o papel da brincadeira de papéis sociais, analisaremos os cinco documentos elencados na Tabela 1 e apresentaremos como a questão da brincadeira é entendida nesses documentos.

Percebemos que tanto no RCNEI (BRASIL, 1998a), como nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e nas DCNEI (BRASIL, 2009), a questão da brincadeira é vista como ponto central em todos os cinco documentos, sendo entendida como direito da criança, sua forma particular para expressar-se, para compreender o mundo e de interagir, sendo “[...] o direito das crianças de brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998a, p. 13). Porém, concordamos com as autoras Ottoni e Sforini (2011) no sentido de que, apesar de a brincadeira ter sua importância evidenciada e ser

[...] amplamente difundida nos cursos de formação inicial e continuada de professores - tem demonstrado interpretações equivocadas por parte dos profissionais desse ensino. Tal afirmação, portanto, não deve ser generalizada, ou seja, estendida a todos os que atuam nesta modalidade. Porém, é notório que na organização das atividades a serem realizadas, o brincar não ocupa, entre os professores, a mesma preocupação que ocupam as demais atividades (OTTONI; SFORINI, 2011, p. 03).

Um olhar voltado para a história da Educação Infantil revela-nos que sua indefinição, enquanto etapa educacional corrobora para que a brincadeira não ocupe o destaque que merece na prática pedagógica dos professores, ou seja, a falta de compreensão do professor quanto à função da Educação Infantil, dentre outros fatores, acarreta a desvalorização do brincar para o desenvolvimento das crianças.

Passaremos à análise dos documentos listados na Tabela 1. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a) foi publicado em 1998a pelo Ministério da Educação e do Desporto e possui três volumes. O primeiro volume apresenta breve introdução ao documento, abordando as concepções de criança, educação, instituição e o perfil do professor da Educação Infantil. Nele, também se encontra a organização do documento em relação à faixa etária das crianças, os objetivos e conteúdos dos componentes curriculares, as orientações didáticas para a organização do ambiente, do tempo, da seleção dos materiais e ainda trata da importância da observação, do registro e da avaliação formativa na prática do professor. Lista ainda os objetivos gerais da Educação Infantil e, por fim, aborda a questão da instituição em relação às condições externas e internas, enfatizando a valorização da cultura local para a intervenção da prática pedagógica. Levanta sucintamente as questões referentes ao ambiente e à



formação do coletivo institucional, os recursos materiais e o acolhimento das famílias e das crianças. Esse documento introdutório define os dois âmbitos de experiência em que deve estar pautada a Educação Infantil, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo:

O âmbito de Formação Pessoal e Social refere-se às experiências que favorecem prioritariamente, a construção do sujeito. Está organizado de forma a explicitar as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação consigo mesmas. O trabalho com esse âmbito pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança. O âmbito de Conhecimento de Mundo refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetivos de conhecimento. Este âmbito traz uma ênfase na relação das crianças com alguns aspectos da cultura. A cultura aqui é entendida de uma forma ampla e plural, como o conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construídos ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e ressignificação (BRASIL, 1998a, p. 46).

Dessa maneira, os dois âmbitos formam os dois volumes seguintes do documento. O segundo volume, com o título Formação Pessoal e Social, enfatiza a construção da identidade e a autonomia das crianças. No decorrer desse volume, conceituam-se esses dois termos e destaca-se a importância deles na prática pedagógica. Esse volume trata, ainda, da questão da aprendizagem das crianças e dos mecanismos necessários para alcançá-la, evidenciando os objetivos e conteúdos para cada faixa etária (zero a três anos e quatro a seis anos), assim como as orientações didáticas para o professor.

O terceiro volume, formado pelo âmbito Conhecimento de Mundo, atém-se ao desenvolvimento das diferentes linguagens pela criança, dividindo-as em seis eixos de trabalho, a saber: movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; e matemática. Para cada eixo, apresentam-se também os objetivos, os conteúdos e as orientações gerais para o professor.

A partir da análise dos três volumes, percebemos o destaque atribuído à concepção de criança, a caracterização do professor e a compreensão mostrada em relação ao conhecimento. Paulo Renato Souza<sup>11</sup> (BRASIL, 2011), na carta inicial do documento, comenta:

---

<sup>11</sup> Em 1998, Paulo Renato Souza era Ministro da Educação e do Desporto (BRASIL, 2011).

[...] 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 (BRASIL, 1998a, p. 5).

Nessa mesma carta, o Ministro ainda enfatiza que o RCNEI (BRASIL, 1998a) deve ser entendido como um guia de reflexão, não mandatório, com vistas a orientar o trabalho dos profissionais que atuam com as crianças menores de cinco anos no Brasil, “respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 1998a, p. 5).

De fato, o RCNEI (BRASIL, 1998a) foi utilizado como referência no trabalho pedagógico com crianças menores de cinco anos, nas salas de aula de Educação Infantil, no Brasil. Sua concepção pedagógica encontra-se pautada no construtivismo: “Construtivismo esse definido a partir de seu ecletismo, ao reunirem-se sob a mesma base pedagógica teorias<sup>12</sup> que se opõem em suas concepções de homem e sociedade” (ARCE, 2006, p. 100).

Alicerçado no construtivismo, o documento esclarece que a criança é um sujeito social e histórico, que constrói seu conhecimento a partir das interações que se estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que está inserida, não se constituindo, dessa forma, como uma cópia da realidade, mas como produto da criação, interação e ressignificação:

A concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situação de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles; Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos, que apresentam tanto convergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se as ideias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (BRASIL, 1998a, p. 22).

O documento incorpora a concepção eclética tão fielmente, que não podemos encontrar em quais teóricos acima apresentados se embasam as referências conceituais e as definições em relação à brincadeira. O RCNEI (BRASIL, 1998a)

---

<sup>12</sup> Para estudo da crítica às apropriações construtivistas e pós-modernas de teoria de Vigotski, ver Duarte (2000b); para estudos que busquem uma análise crítica do construtivismo, ver Duarte (2000a).

compreende a criança como um ser construído historicamente, sendo que essa construção se dá de acordo com a classe social a que a mesma pertence, pois enquanto umas recebem todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento, outras sobrevivem em condições precárias, muitas vezes de abuso e exploração.

Podemos notar que, de acordo com esse documento, a relação interpessoal tem grande dimensão, principalmente na interação criança-criança, pois é a partir dessa relação e também da relação com o adulto que a criança, nas palavras de Arce (2006, p. 102), “[...] irá identificar-se no mundo e quanto mais prazeroso for este processo, mais estará o professor contribuindo para uma infância feliz”. Assim, a criança é vista como um ser que possui o direito de se desenvolver em um ambiente propício, sem que nada que possa impedir seu desenvolvimento venha a intervir:

Uma criança saudável não é apenas aquela que tem o corpo nutrido e limpo, mas aquela que pode utilizar e desenvolver o seu potencial biológico, emocional e cognitivo, próprio da espécie humana, em um dado momento histórico e em dada cultura. A promoção do crescimento e do desenvolvimento saudável das crianças na instituição educativa está baseada no desenvolvimento de todas as atitudes e procedimentos que atendem as necessidades de afeto, alimentação, segurança e integridade corporal e psíquica durante o período do dia em que elas permanecem na instituição (BRASIL, 1998b, p. 50).

O documento deixa claro que, como sujeito de direito, deve-se oportunizar a criança um ambiente adequado, sem a interferência do professor ou de outros fatores que interrompam esse desenvolvimento.

Esses princípios indicam o acompanhamento do desenvolvimento infantil; e nesse contexto, o papel do professor consiste em oferecer atividades diversificadas para que a criança possa desenvolver sua capacidade criadora, tendo a espontaneidade respeitada, sem o mínimo de intervenção. O documento ainda esclarece que esse processo ocorrerá por meio da brincadeira, pois, assim, a criança internaliza seus conhecimentos, por meio da reprodução das atividades dos adultos, buscando compreender as diferentes situações vivenciadas (BRASIL, 1998b).

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998a), a principal função do professor da Educação Infantil é ofertar brinquedos, organizar o tempo e os espaços, para que a brincadeira aconteça, sendo que cabe à criança escolher os papéis, os temas, os brinquedos e com quais ela quer brincar. Desta forma, oportuniza-se às crianças que elas organizem, de maneira independente e pessoal, emoções, sentimentos,

conhecimentos e as regras sociais de convívio, de maneira prazerosa e espontânea. Neste sentido, o documento esclarece:

É preciso que o professor tenha consciência de que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva 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 que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998a, p. 29).

O documento não nega que o professor tenha a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento da criança, garantindo a diversidade de atividades que a respeite como um ser de direito. O papel desse profissional é entendido como o de mediador entre o conhecimento e a criança, cuja interferência deve ficar restrita e ocorrer apenas quando for solicitada ou se fizer necessária; ele deve garantir a interação das crianças uma com as outras e, desta forma, garantir a possibilidade de elas ampliarem “[...] suas capacidades de aprendizagem de conceitos, de códigos sociais, diferentes linguagens, experimentação, reflexão, elaboração de perguntas e respostas e construção de objetos e brinquedos” (ARCE, 2013, p. 19-20). No documento, fica claro que o professor é caracterizado como um parceiro,

[...] o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998a, p. 30).

No RCNEI (BRASIL, 1998a), existe a preocupação em superar as duas funções que, no decorrer da história da Educação Infantil no Brasil, fizeram-se presentes, a assistencialista e a preparatória para o Ensino Fundamental. Mesmo que a Educação Infantil não esteja pautada apenas no cuidar das crianças pequenas na ausência dos pais enquanto estes trabalham, ela também não assume o educar para iniciar a preparação para o ingresso no Ensino Fundamental. Segundo as palavras de Arce (2013, p. 21), o documento deixa claro que a instituição de Educação Infantil “[...] é um lugar no qual predomina o espontâneo e as brincadeiras prazerosas, ou seja, há uma atmosfera não diretiva ao trabalho pedagógico”.

No olhar do leitor desatento, que não percebe no RCNEI (BRASIL, 1998a) a falta de um trabalho pedagógico diretivo, fica o entendimento de que o documento estabelece a integração entre o cuidar e o educar, sendo ambos indissociáveis na busca da qualidade da educação das crianças. Entende que o educar está intrinsicamente relacionado às questões de aprendizagem, partindo de brincadeiras espontâneas e de situações pedagógicas orientadas pelo professor, ou seja:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998a, p. 23).

O cuidar, nesse contexto, está relacionado ao atendimento das necessidades biológicas da criança como higiene, alimentação e saúde, envolvendo, ao mesmo tempo, a questão da relação humana; assim, o professor deve incentivar a criança a reconhecer suas necessidades e a supri-las de forma apropriada, buscando a própria autonomia:

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ele sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 1998a, p. 25).

Entende-se, com essas citações, que os conceitos de educar e cuidar, presentes no RCNEI (BRASIL, 1998a), tem como finalidade auxiliar a criança em seu autoconhecimento, na construção de conhecimentos e a reconhecer-se no mundo em que está inserida. Assim, o documento sinaliza a necessidade de estabelecimento de vínculos entre quem cuida e quem é cuidado, para que as necessidades dos alunos sejam supridas de forma satisfatória.

Compreende-se que, ao brincar, a criança está interiorizando as aquisições feitas a partir do mundo adulto, modificando os conhecimentos que já possuía:

“Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos” (BRASIL, 1998a, p. 27). Arce (2006), por sua vez, refere que:

O brincar, segundo o RCNEI, estaria agrupado em três modalidades consideradas básicas: brincar de faz-de-conta ou de papéis, da qual se originam as outras duas modalidades, brincar com materiais de construção e de regras. O documento não tece maiores explicações do por que ou em qual teoria baseou esta divisão e o que ela implica no desenvolvimento infantil [...] (ARCE, 2006, p. 102).

O documento utiliza o termo brincadeira de papéis, mas não aponta em qual teoria está ancorada sua redação, sendo que o termo em questão se relaciona aos estudos de Elkonin (1969; 1987; 2009) e Leontiev (2001a), pautados na Teoria Histórico-Cultural, que será abordado na próxima seção, mas tal teoria e autores não se encontram explicitados no documento analisado.

A brincadeira centra-se na relação de interiorizar as ações e características dos papéis sociais que assume, transformando, desta forma, os conhecimentos que a criança possui:

[...] provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto ou em outros ambientes, do relato de um colega, ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros, etc. (BRASIL, 1998a, p. 27).

Entende-se, no conjunto dos documentos, que a fonte dos conhecimentos da criança é múltipla, porém fragmentados, sendo a partir da brincadeira que a criança estabelecerá vínculos entre as características dos papéis que assume e terá a possibilidade de tomar consciência e generalizar para as próximas situações.

Contudo, o documento enfatiza que, para que a brincadeira se efetive, a criança deve ter liberdade para escolher os papéis, os companheiros e o enredo “[...] cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca” (BRASIL, 1998a, p. 28). Portanto, entendemos que, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998a), ao brincar, a criança ressignifica os conhecimentos que já possui, de forma criativa e prazerosa; ou seja, brincando, a criança trabalha com as questões que são significativas para ela, (re)interpretando-as ou compreendendo, de forma particular, as questões sobre o mundo, sobre os homens e sobre os próprios sentimentos.

Ainda, no primeiro volume, o documento elenca os princípios que considera essenciais ao exercício da cidadania e, dentre eles, cita o brincar. No final da listagem desses princípios, ressalta-se “[...] que as crianças têm direito, antes de tudo de viver experiências prazerosas nas instituições” (BRASIL, 1998a, p. 14).

Tendo garantido espaço privilegiado para que a criança expresse sua capacidade criadora, o professor pode observar e,

[...] constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso de linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (BRASIL, 1998a, p. 28).

A brincadeira, no RCNEI (BRASIL, 1998a), aparece como a linguagem principal da criança, pois é por meio dela que a criança poderá inventar, recriar e ressignificar a realidade que a circunda. A fantasia é o ponto central, capaz de manter todas as possibilidades de inspiração, sendo o faz-de-conta o centro do trabalho pedagógico na Educação Infantil, porém o professor não deve intervir nessa atividade. Sua função resume-se ao oferecimento do ambiente e recursos adequados para que a criança se desenvolva naturalmente e para que possa elaborar “[...] de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais” (BRASIL, 1998a, p. 29).

Dessa forma, a brincadeira caracteriza-se como atividade espontânea e livre, por meio da qual a criança atribui novo significado àquilo que já conhece, interiorizando, de forma criativa, e elaborando o mundo que a circunda, construindo o seu “eu”.

O documento afirma que, apesar de a brincadeira estar ligada à realidade, as crianças diferem os papéis, sobretudo no faz-de-conta, momento em que as crianças assumem vários papéis. Por isso,

A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. [...] Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também transformá-la (BRASIL, 1998b, p. 22).

No segundo volume, Formação Pessoal e Social, o RCNEI (BRASIL, 1998b) propõe-se a apresentar um eixo que deve guiar o trabalho com crianças menores de cinco anos, priorizando a construção da “identidade e autonomia das crianças”

(BRASIL, 1998b, p. 7). Neste documento, também a brincadeira recebe destaque, sendo considerada fundamental ao trabalho pedagógico, especialmente a brincadeira de faz-de-conta ou de papéis:

A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo (BRASIL, 1998b, p. 22).

O documento pontua que a brincadeira impulsiona, nesse processo, a construção da autonomia, uma vez que, por meio da fantasia e da imaginação<sup>13</sup>, a criança recria e transforma o mundo, produz significados, compreendendo melhor o seu “eu”, o outro e, dessa forma, as relações interpessoais tornam-se mais ricas:

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça (BRASIL, 1998b, p. 23).

Mais uma vez, nesse segundo volume, a brincadeira é compreendida como atividade interna, que se pauta na imaginação e na interpretação que a criança dá à realidade que a rodeia. O documento apresenta a brincadeira como objetivo no trabalho pedagógico, tanto para as crianças de zero a três anos, como para as de quatro a cinco anos. Para as crianças de zero a três anos, o documento lista como

---

<sup>13</sup> Imaginação é uma função psíquica superior, que será esclarecida na próxima seção, pois o RCNEI (BRASIL, 1998) não aborda a questão das funções psíquicas superiores.



conteúdos a “participação em brincadeiras de ‘esconder e achar’ e em brincadeiras de imitação; escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar” (BRASIL, 1998b, p. 29). Além disso, afirma que, para essa faixa etária, a brincadeira utiliza-se principalmente da imitação para que se efetive; e o professor, além de oferecer objetos para que as crianças compartilhem, deve propiciar situações para as interações entre as crianças, possibilitando que o faz-de-conta aconteça.

Em relação à faixa etária de quatro a cinco anos, a brincadeira não é listada como conteúdo, não existe a relação entre o faz-de-conta e as crianças dessa fase. Apenas no conteúdo jogos e brincadeiras, é citado que,

Alguns jogos e brincadeiras de parque ou quintal, envolvendo o reconhecimento do próprio corpo, o do outro e a imitação, podem se transformar em atividades da rotina. Bons exemplos são ‘Siga o Mestre’ e ‘Seu Lobo’, porque propõem a percepção e identificação de partes do corpo e a imitação de movimentos (BRASIL, 1998b, p. 45).

O conteúdo jogos e brincadeiras, reaparece no item orientações gerais para os professores, com uma resposta ao questionamento de como e quando o professor deve interferir nas brincadeiras de faz-de-conta, sem que atinja o caráter espontâneo da mesma. A resposta é de que o caminho é a organização do espaço, ou seja, do ambiente onde o faz-de-conta possa prevalecer. Este espaço deve estar repleto de fantasias, panos, cordas, caixas de papelão, materiais para brincar de casinha, objetos diversificados e brinquedos: “É importante, porém, que esses materiais estejam organizados segundo uma lógica; por exemplo, que as maquiagens estejam perto do espelho e não dentro do fogão, de maneira a facilitar as ações simbólicas das crianças” (BRASIL, 1998b, p. 49).

O documento ressalta ainda a importância de esse espaço estar sempre organizado, para que não se torne um lugar dispensável e ainda pontua que, conforme as crianças forem crescendo, a responsabilidade de organização desse espaço deve ser atribuída a elas mesmas. Quanto à orientação do professor, “[...] uma vez que rearrumando o material depois de brincar, as crianças podem transformar a sala e o significado dos objetos cotidianos enriquecendo sua imaginação” (BRASIL, 1998b, p. 49).

O último e terceiro volume do RCNEI (BRASIL, 1998c), intitulado Conhecimento de Mundo, é composto por seis eixos de trabalho para a construção das diversas linguagens das crianças, sendo eles: movimento; música; artes visuais;

linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; e matemática. Os jogos e brincadeiras aparecem apenas nos eixos música, natureza e sociedade e matemática, sendo que, no eixo movimento, a palavra brincadeira é citada, mas não são feitas grandes referências, apenas se refere que “Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado” (BRASIL, 1998c, p. 19).

No eixo música (BRASIL, 1998c), o documento ressalta que existe uma estreita ligação entre a música e o brincar, mas não detalha essa ligação. São citadas as brincadeiras musicais como acalantos, parlendas, canções de roda etc.

No eixo natureza e sociedade (BRASIL, 1998c), o documento especifica que a criança deverá conhecer jogos e brincadeiras de outras épocas, mas, para isso, é preciso que o professor as ensine a brincar, interferindo direta e intencionalmente na brincadeira, uma vez que essas brincadeiras não existem mais, e, ainda, as crianças deverão relacioná-las às brincadeiras da atualidade, percebendo as mudanças ocorridas nas regras. Seria isso possível, uma vez que a brincadeira deve ser construída de forma espontânea e ser fruto da capacidade criadora da criança, como está posto no documento?

Mais uma vez, percebe-se que o papel da brincadeira não é explicado e ainda se apresenta contraditório, pois ao mesmo tempo em que afirma que a brincadeira deve ser espontânea, também indica que o professor a deve mediar, ensinando as brincadeiras de outras épocas às crianças.

No eixo matemática (BRASIL, 1998c), os jogos e brincadeiras estão relacionados a noções de matemática, sendo citados como exemplo os jogos numéricos, jogos com pistas ou tabuleiros, jogos de cartas e jogos espaciais. Além de desenvolver as noções de matemática, o documento afirma que, por apresentar caráter coletivo, esses jogos e brincadeiras contribuem para “que o grupo se estruture, que as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar ou perder” (BRASIL, 1998c, p. 235).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) é composto por dois volumes e foi elaborado com a intenção de orientar o sistema de ensino com os padrões de referência e organização, gestão e

funcionamento de creches e pré-escolas de todo o país. Assim, o documento apresenta,

[...] referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes (BRASIL, 2006a, p. 6).

Com o objetivo de estabelecer padrões de qualidade que servirão de base para direcionar a organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, o primeiro volume contextualiza algumas questões que fazem parte da história no atendimento às crianças de zero a cinco anos, consideradas fundamentais para que se possa compreender o momento atual, dialogando com os avanços e as dificuldades nesse percurso e, desta forma, apresenta os “[...] parâmetros de qualidade que garantam o direito das crianças de zero até seis anos à Educação Infantil de qualidade” (BRASIL, 2006a, p. 10). As questões contextualizadas abordam:

1) a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil; 2) o debate sobre a qualidade da educação em geral e o debate específico no campo da educação da criança de 0 até 6 anos; 3) os resultados de pesquisas recentes; 4) a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais do país (BRASIL, 2006a, p. 13).

Nesse volume, também é estabelecido que a criança deve ser apoiada em suas iniciativas espontâneas de brincar, de mover-se em espaços ao ar livre e que estes sejam amplos; que possa desenvolver sua imaginação, sua curiosidade e que tenha garantida sua capacidade de expressar seus sentimentos e pensamentos; que possa ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo, da natureza e da cultura, sempre respaldados por estratégias pedagógicas apropriadas; que as atividades sejam diversificadas e que as crianças possam escolher livremente os companheiros de interação; e ainda elenca os direitos que as crianças têm, fazendo parte da sociedade do país. De acordo com esse volume, a criança tem direito:

[...] à dignidade e ao respeito; autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos (BRASIL, 2006a, p. 19)

Além disso, o primeiro volume aborda a questão da diversidade do país, destacando-se o respeito às diferenças, com vistas a atingir padrões de qualidade dentro desta perspectiva. O documento também ressalta a questão da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, afirmando que a criança deve ter garantidos tanto o suprimento de suas necessidades como alimentação, saúde, higiene e proteção como também o acesso aos conhecimentos sistematizados.

O segundo volume aponta as competências dos sistemas de ensino, especificando as responsabilidades em nível federal, estadual, municipal e das instituições de Educação Infantil. Nesse volume, são detalhados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, de acordo com os seguintes tópicos: a) a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil; b) a gestão dessas instituições, os professores e demais profissionais que atuam nesses espaços; c) as interações estabelecidas entre os professores, gestores e os demais profissionais; e, por fim, d) a infraestrutura das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b). O documento ainda esclarece:

Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças (BRASIL, 2006b, p. 28).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (segunda edição) refere, em sua apresentação, que esta modalidade de ensino, desde que foi reconhecida como direito social das crianças, a partir da Constituição de 1988, tem passado por processos de revisão das concepções do atendimento às crianças menores de cinco anos, nos espaços e nas práticas pedagógicas:

Em especial, 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, 2009, p. 7).

Além dos objetivos, o documento apresenta definições acerca da Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. Em sua concepção de Educação Infantil, esclarece pontos importantes em relação à matrícula e à faixa etária, à

jornada e aos princípios que devem estar contemplados nas propostas pedagógicas, sendo que esta deve garantir, na observância das diretrizes, sua função sociopolítica e pedagógica. Dentro dos objetivos da proposta pedagógica:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 18).

As DCNEI (BRASIL, 2009) ainda discorrem sobre a organização de espaço, tempo e materiais, sobre a proposta pedagógica em relação à diversidade, as crianças indígenas e as infâncias do campo. Quanto às práticas pedagógicas que compõem a proposta pedagógica, devem estar norteadas por dois eixos, as interações e as brincadeiras, porém o documento não esclarece esses dois eixos. O documento discorre ainda sobre a avaliação, a articulação com o ensino fundamental e a implementação das diretrizes pelo Ministério da Educação. Apesar de as DCNEI (BRASIL, 2009) defenderem os eixos interações e brincadeira, estes são pouco detalhados em suas especificidades.

De modo geral, podemos afirmar que, em alguns dos documentos analisados, a brincadeira é entendida como relevante para o trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos. A brincadeira é abordada de forma mais explícita no RCNEI (BRASIL, 1998a) que nos demais documentos. Por esta razão, detivemo-nos mais em sua análise, focando na compreensão acerca da brincadeira referenciada no documento em destaque.

Percebemos, em todos os documentos, que a brincadeira é tratada de forma superficial, não sendo atribuída à mesma importância devida. O professor da Educação Infantil não tem o respaldo necessário para organizar sua prática pedagógica em relação a essa atividade, deixando de superar o caráter espontaneísta da atividade, como afirmado no RCNEI (BRASIL, 1998). Em nenhum dos documentos, a formação continuada faz parte dos temas abordados, desqualificando o trabalho pedagógico. Nenhum dos documentos discute sobre a Atividade Dominante<sup>14</sup> que promove o desenvolvimento psíquico da criança nos diferentes períodos, pois os documentos não adotam linhas teóricas. Nem mesmo se

---

<sup>14</sup> Conceito que será discutido na seção seguinte.

trata da questão da periodização do desenvolvimento humano, e as crianças são divididas por faixas etárias, de maneira estanque. Não fica claro em qual momento e por que a criança passa a priorizar um determinado tipo de brincadeira.

Afinal, nem mesmo ao professor é atribuída a importância merecida, sendo o mesmo visto como mero organizador do ambiente e dos materiais e observador das atividades desenvolvidas pelas crianças, perdendo a escola, com isso, sua função precípua de transmitir o conhecimento sistematizado, podendo o direito de as crianças se apropriarem do humano.

Concordamos com Arce (2006), ao afirmar que, diante do exposto, surgem algumas questões que não apresentam respostas; assim, após a análise desse documento:

[...] quando e como a criança deixa o jogo de faz-de-conta imitativo e o que vem depois dele? Como a criança passa do jogo de faz-de-conta para o jogo de regras? Todos os jogos possuem, para a criança caráter coletivo, não importando sua faixa etária e seu nível de desenvolvimento? Como o jogo pode ter caráter coletivo se sua motivação é sempre individual, pessoal? (ARCE, 2006, p. 106).

Percebemos que a brincadeira é abordada superficialmente, sem clareza de importância para o desenvolvimento psíquico das crianças de quatro a cinco anos, sendo reduzidos apenas a uma atividade prazerosa e de caráter lúdico, na qual prevalece o espontaneísmo.

No próximo subitem, apresentaremos nossas impressões gerais acerca dos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil.

### 2.3 IMPRESSÕES GERAIS ACERCA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Na presente seção, realizamos um recorte histórico da Educação Infantil brasileira, destacando como foi construída essa etapa educacional, buscando sua definição enquanto atendimento às crianças menores de cinco anos. Ainda descrevemos como a brincadeira é abordada nos documentos oficiais produzidos pelo MEC que servem como norteadores da prática pedagógica dos professores da Educação Infantil.

Percebemos que a Educação Infantil se consolidou sem muita clareza quanto ao seu papel e função, pois recebeu, no decorrer da história, diversas atribuições,

contribuiu, assim, para a (in)definição quanto ao seu atendimento, ora tendo se apresentado apenas com caráter assistencialista, ora como período preparatório para o Ensino Fundamental, mas sempre buscando atender às necessidades sociais. Neste sentido, afirma Stemmer (2012, p. 20) que “[...] a educação infantil é um nível educacional que cresceu sobre a égide da alienação da sociedade burguesa, nascendo com a proposta de adaptar o indivíduo desde a mais tenra idade para viver na sociedade capitalista”.

Podemos afirmar que essa (in)definição perdura até os dias atuais, pois a Educação Infantil continua ancorada em concepções pedagógicas como a pedagogia froebeliana e os estudos de Heloisa Marinho, que embasaram, desde o início, o atendimento às crianças menores de cinco anos e a formação de professores, concepções estas que se pautam no espontaneísmo, ou seja, que afirmam que “[...] a criança deve ser livre para escolher, explorar, questionar e agir, e a aprendizagem deve sempre partir daquilo que ela possui” (STEMMER, 2012, p.15), apontando para um ensino não diretivo.

Não pretendemos, com esse trabalho, debater todas as concepções pedagógicas que embasam o trabalho pedagógico dos profissionais da Educação Infantil, mas defendemos a educação de qualidade, ou seja, uma educação que garanta às crianças, desde a mais tenra idade, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, tendo como enfoque a brincadeira.

Ressaltamos que é preciso discutir pedagogicamente que tipo de ensino deve fundamentar o trabalho do professor da Educação Infantil, tendo a clareza de que se a escola começa com a Educação Infantil, o ensino também. Assim, o trabalho educativo com as crianças menores de cinco anos deve estar ancorado em práticas que contribuam para que elas tenham acesso à cultura acumulada pela humanidade; é assim que a criança poderá se apropriar do conhecimento mais desenvolvido:

Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para se atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005a, p. 13).

Entende-se, assim, que o trabalho pedagógico deve ser sempre um ato intencional, e que, por meio dele, deve ocorrer a transmissão de conhecimentos, sendo que a criança, por esta perspectiva, “[...] é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social [...]” (ARCE, 2013, p. 31). De acordo com Saviani (2005a), essa aprendizagem não se trata de qualquer tipo de saber, mas do conhecimento elaborado e não do espontâneo; do saber sistematizado e não do fragmentado, da cultura erudita e não da popular.

Se entendermos que o conhecimento é algo que deve ser transmitido pelo professor, de forma intencional, que leva a criança a se apropriar da cultura humana, este conhecimento não deve ser apenas fruto das ressignificações e da construção infantil. Neste sentido, o professor não ocupa apenas a função de organizador do ambiente, do tempo e dos objetos, como posto no RCNEI (BRASIL, 1998a), mas em uma concepção de desenvolvimento humano:

[...] o professor retoma seu status daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos. O ato de cuidar modifica-se, porque está para além do simples limpar, alimentar. Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se, etc. (ARCE, 2013, p. 33).

Dessa perspectiva, o trabalho do professor não deve ser reduzido a mero organizador e/ou cuidador das crianças, conceitos defendidos pelo lema aprender a aprender, que se caracteriza pelo “[...] esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema ‘aprender a aprender’ é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual” (DUARTE, 2006, p. 9). O trabalho, portanto, deve ser direcionado e organizado, objetivando a transformação de cada criança, física e intelectualmente. Essa prática docente intencional, que transmite os conhecimentos acumulados e produzidos pela humanidade, desenvolve a criança desde a mais tenra idade, ao contrário do que é apresentado de forma nuclear pelo lema “aprender a aprender” que:

[...] reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (DUARTE, 2006, p. 8).



Podemos afirmar que essa concepção negativa do ato de ensinar, presente no RCNEI (BRASIL, 1998a), pautada nas pedagogias do “aprender a aprender”<sup>15</sup>, deixa claro que a criança produz o próprio conhecimento, os próprios significados em relação ao mundo que a rodeia, de forma espontânea, sem intervenção no processo.

Contudo, devemos ter clareza de que as práticas pedagógicas não devem estar pautadas no cotidiano e no imediatismo, tendo em vista que o lema “aprender a aprender” é um “[...] instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população, enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites” (DUARTE, 2006, p. 8).

Devemos abordar esse lema, ainda que de forma sucinta, para esclarecer nossa afirmação. Ele possui origem no movimento escolanovista, classificada por Saviani (2005b), como uma das “teorias não-críticas”. Este movimento entende a educação como autônoma em relação à sociedade, ou seja, ao invés de ser determinada pela sociedade, ela tem o poder de determinar a organização social. O escolanovismo, assim como as pedagogias do “aprender a aprender” descaracterizam o papel da educação, do ensino, da escola e do professor, por se pautar no argumento de que as diferenças individuais devem ser respeitadas para que cada sujeito encontre seu lugar na sociedade.

Ao contrapor-se à Escola Tradicional, a Escola Nova deslocou aspectos que se tornaram paradoxal:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é o aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2005b, p. 9).

Para o autor, essa reformulação educacional acarretou a despreocupação com a transmissão dos conhecimentos, gerando o esvaziamento dos conteúdos,

---

<sup>15</sup> Conforme Duarte (2001), as pedagogias do “aprender a aprender” são: Pedagogia Construtivista, Pedagogia das Competências, Pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia do Professor Reflexivo.

prejudicando principalmente os mais pobres, uma vez que a escola, por sua excelência, é o único meio de acesso desses alunos aos conhecimentos mais elaborados. Assim como o escolanovismo, o ensino pautado no lema “aprender a aprender” tem como função precípua preparar os indivíduos “[...] para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo moderno” (DUARTE, 2006, p. 9).

Nos documentos analisados, percebemos forte influência das pedagogias do “aprender a aprender”, uma vez que afirmam que as atividades a serem desenvolvidas com as crianças devem partir de iniciativas espontâneas das mesmas. A defesa é que as crianças devem ser incentivadas a brincar, a movimentar-se livremente pelos espaços e a manipular os objetos organizados pelo professor, o qual não deve interferir nesse processo, para que elas possam expressar seus sentimentos e pensamentos, ampliando seus conhecimentos sobre o mundo que as circunda.

Esse não diretivismo do trabalho pedagógico, defendido nos documentos oficiais do MEC, destaca a criança como condutora de próprio desenvolvimento, de forma natural, não o atrelando ao desenvolvimento social e histórico da humanidade. Porém, concordamos com Arce (2006) ao afirmar que a criança precisa do adulto nesse processo de humanização:

A criança não se desenvolve espontaneamente: sua inserção como gênero humano, ou seja, seu processo de humanização ocorre a partir da interferência intencional dos adultos, e só ocorre mediado por eles. Apenas o adulto é capaz de viver com plenitude a vida cotidiana; a criança encontra-se no processo de apropriação dessa vida. Assim, como ela poderia ressignificar a vida humana se ainda não a domina, está engatinhando no mundo tal como o encontra (ARCE, 2006, p. 107).

Podemos notar o não diretivismo na brincadeira, que apesar de ser anunciada nos documentos do MEC, mais especificamente no RCNEI (BRASIL, 1998a), como atividade importante no trabalho com as crianças pequenas, entende-se que a brincadeira é “[...] algo subjetivo, uma construção do indivíduo calcada no prazer, na fantasia, na (re)invenção, na (re)significação do mundo por meio de sua (re)leitura que passa pelas emoções, pelo recôndito mundo interior” (ARCE, 2006, p. 107).

A brincadeira, nas escolas de Educação Infantil, muitas vezes, não recebe a importância merecida, sendo vista apenas como momento de prazer ou recreação,

no qual as crianças devem brincar sozinhas, de forma espontânea, sendo reduzida a momentos livres para que possam explorar os brinquedos e espaços disponibilizados, desenvolvendo sua criatividade; tal realidade é perceptível no “dia do brinquedo” ou no “dia do parque”.

Nesse sentido, ao se associar a brincadeira exclusivamente ao prazer, temos um reducionismo da importância dessa atividade no desenvolvimento da criança. A ausência de uma base teórica no RCNEI (BRASIL, 1998a) resulta no não detalhamento de qual teoria de desenvolvimento o documento está fundamentado, acarretando a privação de aporte teórico para o professor organizar sua prática docente. Na verdade, o ecletismo que o documento traz, ao mesclar teorias antagônicas, fazendo referência às teorias de Piaget e Vigotski como sendo similares, por exemplo, contribui para a superficialidade do fazer pedagógico.

Diante do exposto, na próxima seção, opondo-se às concepções discutidas nos documentos aqui apresentados, abordaremos a Teoria Histórico-Cultural, para o repensar da prática pedagógica com as crianças de quatro a cinco anos de idade.

### **3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA DO PERÍODO DA IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Na seção anterior, realizamos a análise de documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil, fazendo uma retomada histórica, mais precisamente no atendimento e nos avanços legais do final do século XIX à primeira década do século XXI, dessa etapa educacional, bem como de algumas concepções pedagógicas que fundamentaram e ainda se fazem presentes nos documentos norteadores do trabalho com as crianças pequenas. Também foi apresentado como é tratada a questão da brincadeira nos documentos analisados, assim como a teoria em que a mesma está fundamentada, finalizando com nossas impressões gerais acerca do que foi analisado.

Ao colocar os documentos oficiais em pauta, constatamos a falta de aporte teórico, que sustente a prática pedagógica com as crianças menores de cinco anos. Diante deste fato, entendemos ser necessário apresentar uma concepção teórica que, ancorada no aporte filosófico materialista histórico-dialético, evidencie o papel da educação pré-escolar no desenvolvimento do psiquismo infantil. Assim, esta seção é destinada à retomada dos princípios fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, procurando compreender como a brincadeira de papéis sociais contribui para o desenvolvimento psíquico da criança do período da idade pré-escolar.

Em face desse objetivo, recorreremos à Teoria Histórico-Cultural para compreender o movimento interno do desenvolvimento psíquico, que tem sua gênese nas relações sociais, marcadas por atividades que guiam tal desenvolvimento e não ligada aos aspectos de maturação biológica. É necessário, portando, retomarmos os princípios desta teoria e dos autores que a representam: Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977). Também faz parte desse grupo, designado Escola de Vigotski, o pesquisador Daniil Borissowitsch Elkonin (2009) que, a partir de seus estudos e investigações, dedicou-se a compreender o desenvolvimento do psiquismo e a importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento das crianças de quatro a cinco anos, enfoque desta pesquisa.

Para uma melhor exposição didática desses princípios, essa seção está assim dividida: Teoria Histórico-Cultural (gênese e principais conceitos, como o

desenvolvimento do psiquismo, esclarecendo a importância relações sociais, das funções psíquicas e da zona de desenvolvimento próximo); o papel da atividade no desenvolvimento do psiquismo (esclarecendo a estrutura da atividade formulada por Leontiev) e, por fim, a periodização do desenvolvimento e respectivas atividades dominantes.

É necessário ressaltarmos que essa divisão foi esquematizada apenas para fins didáticos, contribuindo para a compreensão do leitor, mas que os princípios da Teoria Histórico-Cultural estão entrelaçados e que não podem ser dissociados uns dos outros.

Acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural é um caminho para se repensar a prática pedagógica na Educação Infantil, com o intuito de fornecer elementos para compreender o desenvolvimento do psiquismo das crianças, desde a mais tenra idade, a partir da mediação adequada, tendo como base as relações sociais e os bens culturais acumulados historicamente pela sociedade.

### 3.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

Nesse item, abordaremos a Teoria Histórico-Cultural, origem e princípios, tendo em vista, conforme mencionado anteriormente, compreender como a brincadeira de papéis sociais contribui para o desenvolvimento psíquico de crianças do período da idade pré-escolar. Essa Teoria foi desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, Leontiev e Luria, que utilizaram, como aporte filosófico, o materialismo histórico-dialético “[...] à luz do qual se evidencia a natureza social do homem, e conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos culturais” (MARTINS, 2016, p. 13).

Vigotski, ao criar a Teoria Histórico-Cultural, propôs superar a “velha psicologia”, que se apoiava na dicotomia entre corpo e mente, buscando uma “nova psicologia” (TULESKI, 2008, p. 81) que fosse capaz de superar a anterior. Apoiado no método de pesquisa de Marx e Engels, o materialismo histórico-dialético, Vigostki buscava uma teoria que fosse capaz de superar a dicotomia entre matéria e espírito. Martins (2013a), com vistas a justificar a utilização deste método, afirma:

Verifica-se que é o aporte materialista dialético que sustenta as explicações do psiquismo em sua concretude, como unidade contraditória de estrutura orgânica e imagem do real, ou seja, que aponta o caminho requerido à superação do dualismo entre matéria e ideia, entre corpo e mente e, conseqüentemente, para o estudo das bases concretas (cérebro/objeto) e abstratas (ideias) nas quais radica o psiquismo humano em seu desenvolvimento (MARTINS, 2013a, p. 37).

Evidencia-se que Vygotski (1991) intencionava superar a visão de homem e de desenvolvimento humano defendida até aquele momento, contrariando teorias que acreditavam que o desenvolvimento psíquico era de origem natural e biológica, portanto ligado exclusivamente à maturação do organismo. Assim, afirmou que o desenvolvimento do psiquismo é resultado das relações humanas, não desconsiderando o biológico, mas postulando que ambos exercem influências mútuas, entrecruzando-se, mantendo-se suas especificidades.

Percebemos, assim, a unidade entre o material e o social, ou seja, é impossível considerar o dualismo e afirmar que o desenvolvimento psíquico ocorre apenas a partir de fatores biológicos ou apenas por fatores sociais, pois o biológico dá suporte para o indivíduo atuar em uma relação dialética com o meio, sendo o aspecto social que engendra o desenvolvimento do psiquismo. Em outras palavras, a partir da relação do sujeito com os outros homens e com a herança cultural produzida pela humanidade o homem se humaniza e se desenvolve, num processo de superação por incorporação. Neste sentido, Cedro; Nascimento (2017) colaboram da seguinte forma:

Afirmar que a natureza do psiquismo humano é eminentemente histórica e social não significa negar que ela possua, também, uma natureza natural ou biológica, mas sim que essa natureza primária está subordinada à secundária: social e histórica. Desse modo, se o princípio do método de investigação não for histórico, tudo o que conseguiremos é encontrar nas funções psíquicas humanas (superiores) aquilo que já encontramos nas funções psíquicas dos animais (inferiores) (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 32).

Leontiev (1987), em seus estudos, evidencia que, diferentemente dos animais, o homem não se adapta ao meio (natureza), mas o transforma, de acordo com as próprias necessidades, transformando-se a si mesmo, tanto física quanto intelectualmente, ou seja, o homem não é subordinado às condições naturais apresentadas, ele transforma a natureza por meio de sua atividade, que é especificamente humana. Assim, “[...] pela sua atividade, os homens não fazem

senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades” (LEONTIEV, 1987, p. 265).

Precisamos deixar claro que toda teoria, ao ser criada, sofre influência das condições históricas em que se encontra e, por essa razão, precisamos elucidar o momento em que ela foi gestada. A Teoria Histórico-Cultural surge no período pós-revoluções, na então União Soviética (URSS), em 1917. Essas revoluções “[...] não eram apenas revoluções políticas e econômicas, mas culturais [...]” (ROLDÃO; CAMARGO, 2019, p. 29). Naquele ano, “de duas revoluções na Rússia, Vigotski estava se formando em duas faculdades: concluía o curso de direito na Universidade de Moscou e formava-se em História e Filosofia, na Universidade Popular de Chaniavski” (ROLDÃO; CAMARGO, 2019, p. 27).

Após terminar os estudos, Vigotski trabalhou em diferentes funções, mas foi em 1924 que se dedicou à psicologia, a partir de uma apresentação que fez no II Congresso de Psiconeurologia, em Leningrado. Graças à sua excelente apresentação sobre “[...] o difícil tema da relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem” (LURIA, 2001, p. 21), Vigotski foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Lá, uniu-se a Luria e a Leontiev, formando o grupo conhecido como *troika*, e, juntos, buscavam compreender e estudar com afinco os processos psicológicos humanos:

Com Vigotski como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos (LURIA, 2001, p. 22).

A sociedade Russa pós-revolução, em processo de transformação, tentava a superação dos problemas soviéticos vividos naquele período. Desta forma, as pesquisas tinham como foco auxiliar o país em sua reconstrução, construindo um novo homem, uma nova educação e, por consequência, uma nova nação. Desta forma, Vigotski a partir de estudos e investigações, unindo o marxismo à psicologia, criou a Teoria Histórico-Cultural, “[...] no processo dialético de formação do homem como ser social: a relação do meio social na constituição do indivíduo e do indivíduo na constituição da sociedade” (BORTOLANZA; RINGEL, 2016, p. 1021).

Segundo Martins (2013a), Vigotski provocou uma revolução quanto à concepção de homem naquele período, ao explicar como o ser humano se

desenvolve, afirmando que é um ser histórico e social e que não apenas sofre influências do meio, mas que, a partir de suas condições materiais concretas, geralmente sociais, também o transforma e transforma a si mesmo. Assim, Vigotski “considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social” (MARTINS, 2013a, p. 43).

É necessário destacar que, para Vigotski (1995), o desenvolvimento do psiquismo humano não ocorre a partir de uma somatória dos fatores inatos (biológicos) com os adquiridos (sociais), mas por meio da relação dialética que ocorre desde o nascimento do ser humano entre o meio social e cultural em que ele se insere, ou seja, o indivíduo vai se humanizando, desenvolvendo seu psiquismo a partir das relações que se estabelecem com o meio, de modo que um influencia o outro dialeticamente no decorrer da vida.

Em seus estudos e investigações, Vigotski (1991) pretendia superar as teorias contraditórias que apenas descrevia os processos psíquicos superiores como produto de manifestação espiritual:

Desse modo, existia de um lado um grupo que, baseado em pressupostos da filosofia empirista, via a psicologia como ciência natural que devia se deter na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente constituídas. Esse grupo limitava-se à análise dos processos mais elementares e ignorava os fenômenos complexos da atividade consciente, especificamente humana. Já de outro lado, o grupo, inspirado nos princípios da filosofia idealista, entendia a psicologia como ciência mental, objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito. Este grupo não ignorava as funções mais complexas do ser humano, mas se detinha a descrição subjetiva de tais fenômenos (REGO, 2008, p. 28).

Recorremos a essa citação para esclarecer o que Vigotski expôs sobre a necessidade de a psicologia superar a crise em que se encontrava e de, assim, criar uma nova psicologia que explicasse os processos psíquicos, superando essa dicotomia.

Vigotski (1995) afirmou que o desenvolvimento do psiquismo humano e a aprendizagem só ocorrem em consequência das relações entre os indivíduos e desses com o mundo físico e social, modificando a própria conduta. O autor “[...] tornou inconteste a natureza social do psiquismo humano e de seu desenvolvimento, apontando-os como decorrência da qualidade da relação entre os homens e seu mundo físico e social” (MARTINS, 2013a, p. 49). Essa afirmação se opõe ao que a



psicologia tradicional defendia, de que as funções psíquicas são de origem biológica e natural e que se desenvolvem apenas com a maturação dos seres humanos.

De acordo com Martins (2013a), um dos aspectos centrais da Teoria Histórico-Cultural é a categoria trabalho, pois, a partir dessa atividade fundamentalmente humana, o homem materializa seus conhecimentos e saberes, nos materiais (instrumentos) que produz e ainda na forma de operar esses instrumentos, que é transmitida às gerações futuras. Neste sentido, o trabalho deve ser entendido como atividade que difere o homem dos animais, por promover mudanças no psiquismo.

A autora ainda afirma que o processo de trabalho está intrinsecamente relacionado às propriedades especificamente humanas, pois cada geração se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados pelas gerações antecedentes, perfazendo um processo de incorporação e superação; o sujeito apreende o conhecimento já produzido e o supera (com vistas a evoluir sobre esse conhecimento), assim cada geração não precisará construir o mundo novamente, pois, pelo trabalho, é possível transmitir os conhecimentos sistematizados às gerações futuras. Neste sentido, Martins (2013a) esclarece:

[...] o processo de trabalho, portanto, intervém decisivamente na formação das propriedades humanas nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distinto dos padrões animais (MARTINS, 2013a, p. 38-39).

Dessa forma, entende-se que, por mais complexa que seja a atividade de um animal, ao fazer uso de um instrumento, essa não acarreta em seu desenvolvimento psíquico, pois a atividade que ele realiza não é consciente, apenas instintiva, e o modo de agir com os instrumentos não é transmitido às gerações futuras.

Para entender melhor essa proposição acerca do trabalho, pensemos no homem primitivo e em suas atividades de caça. Para satisfazer as próprias necessidades biológicas individuais e coletivas, o homem aprimorou instrumentos, com a finalidade de suprir as necessidades de sobrevivência do grupo e ainda desenvolveu estratégias mais aprimoradas de caça. Isso proporcionou ao homem condições de fabricar instrumentos cada vez mais sofisticados, para novas necessidades e mais elaboradas, o que resultou no desenvolvimento externo e interno (LURIA, 1991). A partir dessas discussões, entendemos que os instrumentos

modificam o homem externamente e a compreensão necessária, para o manuseio de tais instrumentos, que são os signos, transformam o ser humano internamente. Luria (1991) colabora para o entendimento dessa afirmativa da seguinte maneira:

A preparação dos instrumentos (que às vezes subentendia também a divisão natural do trabalho) por si só já mudava radicalmente a atividade do homem primitivo, distinguindo-a do comportamento animal. O trabalho desenvolvido na preparação dos instrumentos já não é uma simples atividade determinada por motivos biológicos imediatos (a necessidade de alimento). Por si só a atividade de elaboração da pedra carece de sentido e não tem qualquer justificativa em termos biológicos; ela adquire sentido somente a partir do uso posterior do instrumento preparado na caça, ou seja, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. É esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, primeira forma de atividade consciente (LURIA, 1991, p. 76).

Compreendemos, portanto, que a necessidade de elaboração de instrumentos surgiu não apenas para suprir as necessidades biológicas do indivíduo, mas também do grupo como um todo e que, resultando em mudanças internas nesse coletivo e no modo como esses sujeitos se organizaram e viveram. Em outras palavras, “[...] as formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não transformam apenas o seu ambiente real de vida, mas sobretudo, a *sua forma de viver*” (MARTINS, 2013a, p. 39, grifos da autora).

De maneira semelhante, encontramos, nas obras de Leontiev (1987), a seguinte afirmação:

[...] o indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e ‘passam o testemunho’ do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1987, p. 267, grifos do autor).

Dessa perspectiva, esse processo de transmissão e assimilação de conhecimento só pode ocorrer por meio da educação, visto que, por meio deste processo, os sujeitos se apropriam da cultura produzida historicamente pela humanidade. Para que as crianças incorporem essa cultura, não basta apenas estar no mundo, é necessário agir nesse mundo com os fenômenos circundantes do

mesmo, por meio da mediação feita pelo adulto. Para a Teoria Histórico-Cultural, a função principal da educação é proporcionar ao sujeito, desde a mais tenra idade, condições para apropriar-se do que a humanidade culturalmente produziu. Neste sentido, Rigon, Asbahr e Moretti (2016, p. 32) sustentam que “[...] a educação é entendida, na perspectiva teórica que assumimos como uma via para o desenvolvimento psíquico e principalmente humano, e não como mera aquisição de conteúdos ou habilidades específicas”.

Leontiev (1987) afirma que cada geração, ao apropriar-se da cultura produzida pela humanidade, que não é transmitida por fatores genéticos ou hereditários, mas de forma externa por meio das interações sociais, desenvolve novas capacidades, que são especificamente humanas, mudando a própria conduta, por meio de saltos qualitativos, que se distanciam dos aspectos naturais. O ser humano, ao satisfazer as próprias necessidades, sejam elas materiais ou intelectuais, por meio de sua atividade, cria novas necessidades, afastando-se das leis biológicas e acarretando no surgimento de novas funções psíquicas, propiciando um desenvolvimento e o diferenciando-se dos demais animais. Para diferenciar esse processo de apropriação, Leontiev (1987) destaca:

A principal característica do processo de apropriação ou de ‘aquisição’ que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação do homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana (LEONTIEV, 1987, p. 270, grifos do autor).

Essa capacidade de apropriação é uma das principais características que diferencia o desenvolvimento entre o homem e os animais, ou seja, a capacidade de apropriar-se de tudo o que a humanidade produziu ao longo da história. Neste processo de internalizar a cultura produzida, o ser humano humaniza-se. Esta transmissão das conquistas humanas ocorre por meio dos aspectos externos da cultura material e intelectual, encarnada à atividade humana. Pasqualini (2016b, p. 47) descreve que “[...] se as capacidades verdadeiramente humanas são objetivadas e transmitidas por meio dos objetos da cultura e das práticas culturais, a verdadeira fonte do desenvolvimento humano está fora dos indivíduos, e não dentro!”. Saviani (2005a) explica que esse processo, pelo qual a criança se apropria do patrimônio

humano-genérico, expressa-se na arte, na ciência e na filosofia, construídas historicamente pela humanidade, é o processo de humanização.

A forma como ocorre esse processo de humanização, que resulta da apropriação cultural, exprime o objeto de estudo de Vigotski e de seus seguidores. Essa capacidade de apropriar-se e de socializar o que foi aprendido, permitindo ao ser humano regular o próprio comportamento, caracteriza-o a especificidade humana e, da perspectiva educacional, a compreensão desse processo possibilita e orienta a prática docente, com vistas a desenvolver o psiquismo da criança. O processo de apropriação, portanto, é “[...] resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criado pelo desenvolvimento da cultura humana” (LEONTIEV, 1987, p. 271).

Dessa forma, compreendemos que as capacidades humanas se desenvolvem a partir das objetivações da cultura e das práticas culturais produzidas historicamente pela humanidade, ou seja, esse processo de apropriação se confunde com o processo de humanização, que se efetiva por meio do processo educativo (PASQUALINI, 2016b).

Vigotski (1995), ancorado nos pressupostos de Marx, afirmou que, para se compreender o que distingue o comportamento humano e seu psiquismo dos demais seres, é preciso partir do mais complexo para o mais simples, e não o contrário, como afirmavam as pesquisas desenvolvidas até aquele momento, as quais buscavam compreender o comportamento humano, analisando as similaridades com os demais animais, desconsiderando o aspecto cultural.

Em estudos, Vigotski (1995) dedicou-se a compreender o complexo desenvolvimento do psiquismo humano. Diferenciou as funções psicológicas entre funções psicológicas elementares (FPE), comuns entre os homens e os animais como, por exemplo, a atenção, a memória e os reflexos involuntários; e funções psicológicas superiores (FPS), exclusivamente humanas como, por exemplo, “[...] a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento” (MARTINS, 2013a, p. 121).

As funções psíquicas superiores, de acordo com a teoria vigotskiana, desenvolvem-se em função da vida social e não da biológica. Vigotski (1995) não estabeleceu uma dicotomia entre as funções elementares e as superiores, mas pontuou que as FPE, de ordem biológica, não desaparecem, continuam existindo, sendo subordinadas às FPS.

Para Vigotski, a diferença primordial entre o psiquismo dos animais e o dos seres humanos consiste em um fator distinto: nos animais, o modo de agir é determinado por estímulos ambientais (externos como, por exemplo, atentar-se a um som, e internos como a sensação de fome). Já, os seres humanos tornaram-se capazes de dominar o próprio comportamento, dirigindo, de modo intencional e consciente, o próprio processo de atenção (PASQUALINI, 2016b).

Outro aspecto relevante que devemos destacar, enunciado por Vigotski (1995), refere-se às funções psíquicas superiores que não são uma continuação das funções psíquicas elementares, mas ocorrem a partir do movimento dialético, estas (de origem biológica) são incorporadas e transformadas em funções psíquicas superiores, resultantes da apropriação cultural. Em outras palavras, enquanto as funções psíquicas elementares resultam do desenvolvimento biológico, as funções psíquicas superiores decorrem da apropriação cultural. Desta perspectiva, Vigotski e Luria (2007) assim ressaltam:

A história do desenvolvimento de cada uma das funções psíquicas superiores não constitui uma continuação direta e um ulterior aperfeiçoamento da função elementar correspondente, mas que implica uma mudança radical da própria direção do desenvolvimento e do progresso subsequente. Do processo por linhas completamente nova a função superior constitui assim uma neoformação completa<sup>16</sup> (VYGOTSKI e LURIA, 2007, p. 51, tradução nossa).

De acordo com Martins (2013a), Vigotski elucidou que as funções psíquicas superiores se desenvolvem por meio do contato do homem com a cultura, pois, a partir das próprias necessidades, o homem modifica a natureza e também modifica a si mesmo, desenvolvendo atividades mais complexas de conduta, ou seja, o indivíduo tem o autodomínio da conduta. Nesse contexto das funções, os signos têm papel determinante que, ao ser internalizados, mudam o comportamento humano pois “[...] são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas [...]” (MARTINS, 2013a, p. 45). Em outras palavras, temos o autodomínio de nossa conduta por meio dos signos:

---

<sup>16</sup> “La historia del desarrollo de cada una de las funciones psiquicas superiores no constituye una continuación directa y un ulterior perfeccionamiento de la función elemental correspondiente, sino que implica un cambio radical de la propia dirección del desarrollo y el avance subsiguiente. Del proceso por líneas completamente nueva función superior constituye así una neoformación completa” (VYGOTSKI e LURIA, 2007, p. 51).

Chamamos signos aos estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação; atribuindo a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza para dominar a conduta –própria ou alheia- é um signo<sup>17</sup> (VYGOTSKI, 1995, p. 83, tradução nossa).

Entendemos que o signo é um meio auxiliar para chegar à solução de problemas ou tarefas, em outras palavras, são mecanismos auxiliares que o homem utiliza para orientar sua conduta no meio, para organizar o próprio comportamento. Podemos citar como exemplos de signos a escrita, o desenho, o cálculo etc. Neste sentido, Pasqualini (2016b, p. 74) contribui, exemplificando que “[...] o signo pode ser um gesto, uma imagem, um som, um objeto, uma forma, uma posição, etc. Mas o principal sistema dos signos de que dispomos é a linguagem”.

Em seus estudos, Vigotski e Luria (2007) esclarecem que os signos existem para a criança, num primeiro momento, na relação com o outro, denominada processos intersíquicos, pelos quais o adulto transmite a ela o significado dos signos culturais, que direcionarão a conduta da criança. A partir do momento em que esses signos são internalizados, tornam-se instrumentos psicológicos intrapsíquicos. Essa é a lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A respeito deste movimento, Martins (2013) esclarece:

O autor evidenciou a indissolúvel unidade entre atividade individual, externa e interna, e atividade social (ou coletiva), postulando a dinâmica de internalização como processo de transmutação dos processos intersíquicos em processos intrapsíquicos. A internalização, por sua vez, ocorre por meio da apropriação dos *signos*, que são, segundo Vigotski, os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura e conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico (MARTINS, 2013a, p. 30, grifos da autora).

Assim, a atividade externa desenvolve-se com base no processo intersíquico (coletivo), do qual derivará a atividade individual ou processos intrapsíquicos. De outro modo, os processos externos vão se fixando e se tornando processos internos, os quais são mediados por signos que auxiliam na resolução de tarefas psicológicas como, por exemplo, o adulto diz à criança: “olhe para os dois lados antes de

---

<sup>17</sup> “Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta -propia o ajena- es un signo” (VYGOTSKI, 1995, p. 83).

atravessar a rua e atravesse na faixa de pedestre”. A criança, primeiramente, regula seu comportamento de forma externa, a partir da fala do adulto. Mais tarde, quando ela passa a compreender o significado dos sinais de trânsito e da faixa de pedestre, ela autorregulará o próprio comportamento, tomando os cuidados necessários para atravessar a rua.

Pasqualini (2016b, p. 76) afirma que “[...] toda função psíquica superior existe antes no plano externo, interpsíquico, como relação social, para então converter-se em ‘órgão da individualidade da criança’, ou seja, “firma-se como conquista interna de seu psiquismo”. Tuleski e Eidt (2016) corroboram as ideias anteriores ao afirmar:

[...] a possibilidade de autorregulação do comportamento ou a capacidade de dirigir voluntariamente e colocar a seu serviço suas funções psíquicas decorrentes de um processo de internalização das relações exteriores, sociais. Pela regulação da conduta alheia exercida por meio dos signos (diversas formas de linguagem simbólica) ou processos de significação no interior de atividades sociais compartilhadas, cria-se em cada sujeito singular a capacidade de recriar internamente tais dispositivos externos (essencialmente culturais) e colocá-los a seu dispor, em forma de autoestimulação (TULESKI; EIDT, 2016, p. 43).

Entendemos que, nesse processo de internalização dos signos, compreendidos como mediadores culturais, encontra-se a gênese das funções psíquicas superiores, desenvolvidas de acordo com as condições objetivas em que a criança se encontra, ou seja, esse processo consiste em uma ação exterior para interior do indivíduo, no movimento interpsíquico para o intrapsíquico.

A partir da internalização dos signos, especialmente da linguagem, em relação ao entendimento do significado das coisas, observa-se a base da estrutura e a formação das funções psicológicas, as quais são aprimoradas e controladas pelo indivíduo a partir da ação mediadora da educação. Contudo, isso depende das condições objetivas em que se encontra o ser humano, pois, segundo Leontiev (1987, p. 265-266), é preciso “[...] criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas [...] que dependem do decurso da apropriação pelo homem do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade, isto é, da cultura”. Neste sentido, Martins (2016) pontua:

[...] o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico social [...] disponibilizada para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos (MARTINS, 2016, p. 14).

Dessa maneira, entende-se que as capacidades humanas podem ser desenvolvidas ou não, dependendo das experiências que o ser humano vivencia, descartando-se a possibilidade de serem herança genética. Devido a essa premissa, a educação é fator determinante no desenvolvimento do psiquismo e, portanto, ela deve ter como finalidade, desde do ingresso da criança na pré-escola, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Desse ponto de vista, destaca Muhkina (1996):

Uma educação intelectual corretamente organizada permite superar o pensamento concreto da criança, ensina-a a destacar os traços principais definidores dos fenômenos que a rodeiam, a não se perder nos detalhes secundários, a pensar nas propriedades e relações gerais do objeto, a captar a lógica simples dos fenômenos e a raciocinar e tirar conclusões próprias. (MUHKINA, 1996, p. 53).

O desenvolvimento na primeira infância e na idade pré-escolar está intrinsecamente ligado às funções elementares. De acordo com Mukhina (1996), nos primeiros anos de vida, a criança comporta-se de forma reflexa, sem refletir, respondendo aos estímulos do ambiente, assim como os animais:

A criança na primeira infância age sem refletir, movida por sentimentos e desejos de cada momento concreto. Esses desejos e sentimentos são provocados pelo imediato, pelo que está a sua volta: por isso seu comportamento depende das circunstâncias externas (MUKHINA, 1996, p. 143).

Asbahr (2016, p. 172), com base em Davidov, evidencia a importância do ensino, pois “[...] a aprendizagem está presente em toda atividade humana”, mas depende da qualidade da intervenção educativa para que se promova o desenvolvimento.

Entretanto, não se trata de qualquer intervenção, mas daquela que vise promover a aprendizagem, por meio do ensino, com vistas ao desenvolvimento psíquico da criança, sendo o professor responsável por compreender como se efetiva tal processo. De acordo com essa proposição, Vigotski (2001) elucida que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, ou seja, desenvolvimento e aprendizagem não são paralelos, não coincidem; o desenvolvimento segue a aprendizagem.



É exatamente sobre o processo acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento que Vigotski (2001) elaborou o conceito zona de desenvolvimento próximo (ZPD), de grande relevância para a prática pedagógica. A partir deste princípio, Vigotski (2001) afirma que não se deve considerar apenas aquilo que a criança consegue realizar sozinha, analisando somente as funções já desenvolvidas, mas também, principalmente, aquelas que estão em formação e que promoverão o desenvolvimento; ao contrário da psicologia tradicional, que considera apenas aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha, para determinar o nível intelectual da mesma. Referindo-se a este aspecto, Pasqualini (2016b) comenta:

Para identificar as funções psíquicas que estão iniciando seu ciclo de desenvolvimento, Vigotski defendia ser necessário um novo procedimento de avaliação. O professor deve atentar não apenas ao que a criança já é capaz de realizar com autonomia, ou seja, não basta avaliar o desempenho da criança. Tem fundamental importância como indicador de seu desenvolvimento o desempenho da criança em colaboração com um par mais desenvolvido (PASQUALINI, 2016b, p. 90).

Vigotski (2001) destaca a importância do par mais desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem (interpsíquico), pois, por meio de suas mediações, ele possibilitará o acesso da criança ao conhecimento, promovendo as conquistas no plano intrapsíquico (desenvolvimento), que estão em iminência de ocorrer. O desenvolvimento, portanto, apresenta intrínseca relação com o processo de ensino e aprendizagem, dependendo dele para que o mesmo se efetive, visto que “[...] o ensino, como processo que se realiza no plano interpsíquico, produz desenvolvimento, ou seja, engendra conquistas no plano intrapsíquico” (PASQUALINI, 2016b, p. 90).

Pasqualini (2016b) reforça que o conceito de ZPD é de grande importância para o trabalho docente, pois evidencia as funções que estão em processo de desenvolvimento e o modo como o professor deve intervir, de forma colaborativa, na resolução das tarefas que a criança ainda não é capaz de realizar sozinha. Deste modo, Vigotski (2001, p. 329) assegura que “[...] em colaboração com outra pessoa, a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível de seu desenvolvimento, depois a dificuldade da solução cresce e finalmente se torna insuperável até mesmo para a solução em colaboração”.

A partir desse posicionamento, Vigotski (2001) infere que existe um limite na ZPD. Assim, o ensino não deve estar organizado em tarefas muito fáceis, já

consolidadas pela criança; e nem em tarefas muito difíceis, além da capacidade da criança. É necessário que o ensino esteja organizado com vistas a incidir sobre o desenvolvimento que está próximo, em iminência de acontecer, de forma que seja superado esse nível real de desenvolvimento, na direção da internalização de novos conceitos, correspondendo a uma nova conquista psíquica.

Pasqualini (2016b, p. 92) ressalta que, para que esse processo se concretize, a mediação do professor deve ser realizada por meio de “[...] demonstrações, oferecimento de modelos, perguntas sugestivas, indicação do indício da solução, etc.”, ou seja, o professor deve criar “[...] condições para que aquilo que hoje se encontra na zona de desenvolvimento próximo possa se consolidar como conquista do desenvolvimento real intrapsíquico da criança” (PASQUALINI, 2016b, p. 92). Ainda, Vigotski (2001) esclarece o seguinte posicionamento:

A investigação demonstra sem margem de dúvida que aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha (VIGOTSKI, 2001, p.331).

Prestes (2010) expõe que a característica essencial da ZDP,

[...] é a das possibilidades de desenvolvimento [...] pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante por si só, o amadurecimento (PRESTES, 2010, p. 173).

Diante desses pressupostos, Martins (2016) pontua que os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural assinalam a necessidade de que o planejamento pedagógico considere a tríade forma-conteúdo-destinatário. O professor, portanto, deve ter clareza de como ensinar, do que ensinar e para quem se dirige esse ensino, de forma que seja garantida a humanização do sujeito; no caso desta pesquisa, a criança do período da idade pré-escolar.

Nesse aspecto, entendemos que o conceito de ZDP está relacionado às possibilidades de desenvolvimento psíquico da criança. Chaiklin (2011) salienta que esse conceito se refere ao desenvolvimento, não à aprendizagem e que o ensino pautado no conceito de ZDP não é aquele que apenas transmite novas informações

e conhecimentos até então desconhecidos à criança, mas aquele que promove o desenvolvimento do psiquismo.

Vigotski (2001) deixa claro que determinadas aprendizagens apenas colocam em exercício aquilo que a criança já sabe, mas que, ao planejar a atividade pedagógica, se o professor estiver pautado no conceito de ZDP, apresentando à criança conhecimentos que exigirão dela colocar em processo pensamentos que ainda não estão formados em seu psiquismo, mas que estão em iminência de serem formados, promoverá desenvolvimento de novas capacidades psíquicas. Assim, o professor deve organizar e mediar atividades, de tal forma que o ensino esteja relacionado com a formação de conceitos pela criança, ainda que de forma embrionária.

Entender como ocorre o desenvolvimento psíquico e qual o papel da atividade no processo de aprendizagem é, portanto, fator decisivo para que o professor ofereça um ensino que promova esse desenvolvimento.

### 3.2 O PAPEL DA ATIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

No subitem anterior, destacamos que o processo de ensino e aprendizagem é a base para o desenvolvimento psíquico, pois, por meio da apropriação de tal processo, dos conhecimentos e habilidades produzidos historicamente pela humanidade, novas capacidades e funções se desenvolvem.

Mukhina (1996) assinala que as principais conquistas psíquicas da criança durante os sete primeiros anos de vida estão relacionadas à maturação biológica, mais especificamente ao sistema nervoso e ao cérebro, pois estes proporcionam condições adequadas ao trabalho educacional. De acordo com a autora, o desenvolvimento psíquico é impulsionado por duas características distintas: uma, relativa ao aspecto natural (o cérebro em funcionamento); e outra, relativa ao convívio social (a cultura em que a criança está inserida), sendo a segunda mais importante.

Para Leontiev (1987), o desenvolvimento da criança ocorre em relação às condições sociais de sua existência, que se altera devido à posição que ocupa no sistema das relações sociais. Nas palavras do autor, “[...] no decurso do desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua

vida, o lugar que ela ocupa objectivamente no sistema das relações humanas muda” (LEONTIEV, 1987, p. 287). Essas mudanças de posição são motivadoras do desenvolvimento de novos estágios e onde se concretiza a atividade da criança:

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que caracteriza diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna (LEONTIEV, 2001b, p. 63).

Para compreender melhor essa premissa, é necessário discutirmos mais um conceito essencial da Teoria Histórico-Cultural, o conceito de atividade, definida por Leontiev (1987, p. 296) como “[...] processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, correspondem a uma necessidade particular que lhes é própria”. A atividade é o meio pelo qual o homem se relaciona com o mundo, a fim de satisfazer uma necessidade. A partir das condições disponibilizadas à criança, em particular, ela irá se desenvolver, por meio de ações, tarefas, desafios, problemas. Leontiev (2001b) sintetiza o conceito de atividade da seguinte forma:

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos, que realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objeto que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 2001b, p. 68).

É necessário esclarecer, aqui, que, segundo Leontiev (2001b), autor da Teoria da Atividade, nem tudo aquilo que o homem faz é atividade. Só se caracteriza como atividade humana, quando esta é movida por algo, por uma intencionalidade que busca responder a uma necessidade, ou seja, a atividade só se caracteriza, nessa perspectiva teórica, quando há um motivo que leva o homem a agir, buscando satisfazer a uma determinada necessidade. Assim que a necessidade busca chegar a um determinado objeto (objetiva-se nele), esse objeto se torna o motivo da atividade:

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se 'objectiva' nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1987, p. 107-108, grifos do autor).

Dessa forma, a atividade, por ser designada um processo psicológico que tende em seu conjunto (objeto) a coincidir com o objetivo, que, por sua vez, leva o sujeito a se colocar em atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 2001b).

Leontiev (1983) explica como a atividade é estruturada ao referir que necessidade, motivo, ações e operações compõem a estrutura da atividade:

[...] do fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico, desprendem-se em primeiro lugar, distintas – especiais – atividades segundo o motivo que as impele; depois se desprendem as ações – processos subordinados a objetivos conscientes; e finalmente, as operações que dependem diretamente das condições para o sucesso do objetivo concreto dado (LEONTIEV, 1983, p. 89, tradução nossa)<sup>18</sup>.

De acordo com Leontiev (1987), a atividade ocorre quando o indivíduo identifica o objeto de sua necessidade, produzida socialmente, engendrando o motivo. O motivo, por sua vez, impulsiona o indivíduo a realizar a atividade, desencadeando ações fins que serão efetivadas por operações (a forma que se executa as ações), para satisfazer o motivo. Para que possamos compreender melhor o motivo, utilizamos o exemplo de Tuleski e Eidt (2016, p. 45), ao mencionarem: “[...] a fome é uma necessidade fisiológica. Para satisfazê-la, é preciso que o homem se alimente. O alimento é, ao mesmo tempo, objeto e motivo da necessidade, pois satisfaz a necessidade e impulsiona o homem a agir”. Assim, para que seja considerada atividade, o motivo deve sempre coincidir com o objeto.

Para que possamos compreender melhor a estrutura da atividade, voltamos ao clássico exemplo de Leontiev (2001b), que menciona um estudante que está lendo um livro de história para se preparar para um exame. Mas, para saber se a leitura do livro é uma atividade, precisamos entender o que ela representa para o

---

<sup>18</sup> “[...] del flujo general de la actividad que forma la vida humana en sus manifestaciones superiores mediadas por el reflejo psíquico, se desprenden en primer término, distintas – especiales – actividades según el motivo que las impela; después se desprenden las acciones – procesos – subordinadas a objetivos conscientes; y finalmente, las operaciones que dependen directamente de las condiciones para el logro del objetivo concreto dado” (LEONTIEV, 1983, p. 89).

estudante. Para isso, Leontiev supõe que o estudante receba a visita de um colega, o qual indica não ser necessária a leitura do livro para tal exame. O estudante poderá agir das seguintes formas: “[...] imediatamente pôr o livro de lado, poderá continuar sua leitura ou talvez desistir da leitura com relutância, com pena” (LEONTIEV, 2001b, p. 68). Nas duas últimas situações, fica claro que o conteúdo do livro foi o que desencadeou o processo de leitura, ou seja, o conteúdo foi o motivo, a leitura foi realizada para satisfazer a necessidade de compreender melhor o conteúdo do livro, assim motivo e objeto coincidem. Na primeira situação, quando o estudante deixa de lado o livro, por não ser mais necessário para o exame, “[...] fica claro, que o motivo que o levou a ler o livro, não era o conteúdo do livro por si mesmo, mas apenas a necessidade de ser aprovado no exame” (LEONTIEV, 2001b, p. 68), ou seja, a finalidade da leitura não coincidia com o que o levava a ler, que era apenas ser aprovado no exame.

A partir dos exemplos mencionados, entendemos que a necessidade só pode ser suprida, quando se encontra atrelada a um objeto, denominado motivo, o qual impulsiona o sujeito a se colocar em atividade, pois ele articula a necessidade ao objeto. É preciso ficar claro que necessidade e objetos isolados não promovem atividade.

Além do motivo, regulador da atividade concreta do sujeito, a atividade apresenta, em sua estrutura, as ações e as operações. A atividade não existe, a não ser pelas ações que estão sujeitas a objetivos parciais ligados ao motivo. Tuleski e Eidt (2016, p. 45) esclarecem que “[...] a realização da atividade exige a mobilização de diversos processos internos e externos. Tais processos são chamados de ações”. Leontiev (2001b, p. 69), por sua vez, define ação como “[...] um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”. Desta forma, como a atividade está relacionada com o motivo, as ações estão relacionadas com os objetivos fins, da atividade.

Voltemos ao exemplo anteriormente citado por Tuleski e Eidt (2016): o sujeito está com fome (ele tem necessidade de comer); para suprir essa carência, ele deve ter algo para comer (objeto), podendo comer uma fruta ou preparar uma refeição. Ao decidir preparar uma refeição, o sujeito precisa realizar várias ações, dependentes das condições concretas de sua vida (ir ao supermercado, comprar os ingredientes,

voltar para casa, preparar o alimento), mas nenhuma delas, isoladamente, atende ao motivo que a desencadeou.

Entretanto, essas ações, executadas para esse fim (preparar a refeição), irão suprir a necessidade. Para compreender melhor o que está posto, exemplifiquemos da seguinte forma: se esse sujeito fizesse parte de uma comunidade primitiva, ele deveria caçar para poder alimentar-se; isso deveria ser feito de forma conjunta, pois a caça é feita por meio das ações de diversos homens, de modo que um agiria para espantar a caça para determinada direção, e outro a atacaria com a lança para abatê-la. Desta forma, a ação do sujeito que espanta não tem relação direta com o motivo da atividade, mas a ação de espantar está ligada ao motivo que a provocou (LEONTIEV, 1987).

Tuleski e Eidt (2016) corroboram para uma melhor compreensão do que são as ações, exemplificando com a situação de uma pessoa faminta, a qual:

[...] deve realizar uma série de ações internas e externas que não estão diretamente relacionadas com a obtenção de alimento, tais como planejar, mentalmente, as ações necessárias para saciar a fome, ir ao supermercado, comprar comida, voltar para casa, acender o fogo e cozinhar a comida. Verifica-se, assim, que no interior de uma única atividade são desempenhadas várias ações parciais que, se analisadas isoladamente, não coincidem diretamente com o motivo que impulsiona a atividade de alimentação. Ir ao mercado e colocar uma panela no fogo, por exemplo, são ações que em si mesma não saciam a fome, mas o encadeamento dessas ações permite a satisfação da necessidade desencadeadora da atividade (TULESKI; EIDT, 2016, p. 45).

A partir desse exemplo, podemos perceber que, em uma única atividade, são executadas várias ações, não necessariamente ligadas diretamente ao motivo, entretanto o encadeamento de todas constitui a atividade como um todo.

Para entender a estrutura da atividade em sua completude, precisamos ainda tratar sobre o conceito de operação, ou formas como se executam as ações, subordinadas às condições em que tais ações são realizadas. No caso do preparo do alimento, por exemplo, ao decidir que tipo de refeição será preparada, se assada, cozida ou frita, são requeridas diferentes operações. Ainda, podemos exemplificar com o caso de um estudante que tenha como ação a memorização de um texto. Ele pode utilizar várias operações para fazê-la, ler em voz alta, reescrevê-lo etc. Logo, as operações podem ser entendidas como a parte prática da ação, o modo de executá-las. Assim, Leontiev (1987) define como operação:

[...] o modo de execução de uma acção. A operação é o conteúdo indispensável de toda a acção, mas não se identifica com a acção. Uma só e mesma acção pode realizar-se por meio de operações diferentes, e inversamente, acções diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto exemplifica-se pelo facto de que enquanto uma acção é determinada pelo seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim (LEONTIEV, 1987, p. 303-304).

Logo, para que uma acção seja executada, podem-se realizar diversas operações, ou seja, procedimentos que o sujeito realizará para alcançar seu objetivo. Leontiev (1978) ainda esclarece que existe uma estreita relação entre acção e atividade. Quando o motivo da atividade muda, tornando-se objeto (o alvo) da acção, essa (acção) se transforma em atividade: “[...] Esta é a maneira, pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade” (LEONTIEV, 2001b, p. 69). A fim de melhor perceber como surgem novas atividades, Leontiev (1987) esclarece que existem dois tipos de motivos, os motivos apenas compreendidos e os motivos que agem realmente. Tuleski e Eidt (2016) corroboram da seguinte forma para compreensão desses conceitos:

[...] os motivos apenas compreensíveis, também chamados de particulares ou estreitos, e os motivos realmente eficazes, também chamados de gerais ou amplos. Os motivos apenas compreensíveis atuam durante pouco tempo e sobe circunstâncias diretas. Como exemplos, podemos citar receber prêmios ou não receber castigos. Os motivos que realmente eficazes são mais constantes, atuam durante mais tempo e não dependem de situações causais e imediatas. Podem-se citar como exemplos desses motivos adquirir formação cultural, prepara-se para o trabalho futuro e outros (TULESKI; EIDT, 2016, p. 48-49).

Leontiev (2001b) apresenta o exemplo de um aluno do primeiro ano que não consegue realizar suas tarefas, pois se distrai facilmente. Ele sabe que realizar suas tarefas faz parte do processo de apropriação do conteúdo escolar, que precisa executar a tarefa para receber uma boa nota, porém esse motivo não é eficaz, é apenas compreensível. Digamos que ele só receba autorização para brincar, assim que terminar as tarefas; então esse motivo leva a criança a agir, é o motivo eficaz, ela realiza as tarefas para poder ir brincar.

Porém, mais tarde, a criança passa a fazer as tarefas para alcançar boa nota, pois se conscientizou de que a realização da tarefa a ajudará a receber boa nota e, conseqüentemente, a apropriar-se do conteúdo. Antes compreensível, à medida que o motivo se torna eficaz, “[...] novos motivos surgem, e, por conseguinte, novos tipos



de atividades” (LEONTIEV, 2001b, p. 70). Para o referido autor, essa transformação de motivos compreensíveis para eficazes ocorre quando:

[...] o resultado da ação é mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair para brincar. No fim isso a leva a muito mais: ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto (LEONTIEV, 2001b, p. 70-71).

Esse exemplo permite perceber que a estrutura da atividade não é estática, mas em constante movimento. Nas palavras de Leontiev (1980, p. 57), “[...] a atividade é um sistema altamente dinâmico, caracterizado por transformações ocorrendo constantemente”. Neste sentido, as palavras de Pasqualini (2006) corroboram no sentido de que:

[...] no processo de desenvolvimento humano, ações automatizam-se e convertem-se em operações, operações complexificam-se e convertem-se em ações, ações complexificam-se e convertem-se em atividade e atividades convertem-se em ações, subordinando-se a outro sistema de atividade (PASQUALINI, 2006, p. 93-94).

Essa compreensão é de extrema importância para o professor que tem seu trabalho pautado na complexificação estrutural e na amplificação da riqueza dos conteúdos das atividades dos alunos por meio das objetivações da cultura (PASQUALINI, 2006). Porém, precisamos ter clareza de que essa complexidade estrutural não se apresenta na conduta da criança pequena, necessitando da ajuda do professor para estabelecer as finalidades das próprias ações, pois estas não surgem de forma natural e espontânea, como posto nos documentos que subsidiam a Educação Infantil em relação à brincadeira de papéis, por isso depende da qualidade das condições educacionais que são ofertadas às mesmas (PASQUALINI, 2006).

Por esse motivo, é fundamental que as atividades pedagógicas levem a criança a se sentir mobilizada a realizar o que está sendo proposto a ela, ou seja, que ela construa as finalidades para as próprias ações, com a intervenção do professor.

Dessa forma, é necessário destacar a intrínseca relação entre a atividade da criança e o desenvolvimento das funções psíquicas, pois, como aponta Martins

(2013a), as funções psíquicas só irão se desenvolver nas atividades que forem requeridas às crianças, pois, quando a atividade a ser realizada requer determinadas funções, a mesma tende a se desenvolver no decorrer do processo. Neste sentido, retomamos a afirmativa que nem toda atividade promove o desenvolvimento, mas somente aquelas que estiverem na iminência de acontecer, as que estiverem na ZDP. Por esta razão, é de extrema importância que o professor planeje sua atividade, tendo por base a tríade forma-conteúdo-destinatário e que ele tenha clareza de seus propósitos, objetivos e procedimentos (PASQUALINI, 2016b).

Percebemos a interdependência entre funções psíquicas e atividade que impulsiona o desenvolvimento infantil, com vistas ao desenvolvimento psíquico. A passagem, a cada novo período de desenvolvimento, está atrelada à mudança a um novo tipo de atividade dominante.

No próximo subitem, discutiremos como cada novo período do desenvolvimento infantil é caracterizado por uma nova atividade, que guiará esse desenvolvimento, a exemplo da brincadeira de papéis sociais que é a atividade dominante do período da idade pré-escolar.

### 3.3 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS ATIVIDADES DOMINANTES

Discutimos anteriormente que a criança se desenvolve por meio da atividade mediada, apropriando-se dos comportamentos e conhecimentos produzidos e acumulados historicamente. Entendemos, deste modo, que atividade não é um processo espontâneo, não ocorre naturalmente, mas está estritamente relacionada às condições e ao meio em que a criança está inserida. Compreendemos que, pela atividade, o ser humano age sobre o meio, em busca de satisfazer as próprias necessidades, tanto físicas quanto psíquicas. Desta forma, concordamos com Tuleski e Eidt (2016, p. 50) ao afirmarem que “[...] não há apenas uma relação do homem com a realidade. Em cada momento do desenvolvimento nos relacionamos com o mundo de um modo particular e irrepetível”.

Segundo Leontiev (2001b), não é qualquer e nem toda atividade que apresenta a mesma importância para o desenvolvimento psíquico, em cada período da vida da criança. O autor propõe que, em cada período do desenvolvimento, existe

uma atividade que guia os avanços psíquicos, ideia esta também compartilhada por Elkonin (1987). Em outras palavras, as atividades que as crianças realizam não se encontram no mesmo patamar de importância na formação de novas capacidades e funções. Leontiev (2001b) formula, então, o conceito de atividade principal<sup>19</sup> como “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2001b, p. 65). Desta forma, cada estágio do desenvolvimento terá uma atividade pela qual a criança irá se relacionar com o meio e que guiará o desenvolvimento, destacando-se sobre as demais atividades. A atividade dominante governará seu desenvolvimento, mas que não será exclusiva, ou seja, não será apenas essa atividade que a criança realizará, existindo outras, secundárias, constituindo-se em acessórias para o desenvolvimento.

Neste sentido, os apontamentos de Leontiev (2001b) esclarecem:

[...] a atividade, como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividades são principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade geral (LEONTIEV, 2001b, p. 63).

É a atividade dominante que tem papel fundamental na forma como a criança se relaciona com a realidade circundante (FACCI, 2006).

A atividade dominante não se refere àquela a qual a criança se dedica na maior parte do tempo, ou àquela que aparece em um número maior de vezes, mas àquela que promove o desenvolvimento, ou seja, que provoca saltos qualitativos em seu psiquismo:

Alguns tipos de actividades são numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papéis secundários. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da actividade do seu conjunto, mas da actividade dominante (LEONTIEV, 1987, p. 292).

---

<sup>19</sup> Esse conceito, traduzido do espanhol, “atividade rectora”, e por causa desta tradução, pode ser encontrado das seguintes formas: atividade principal, atividade dominante ou atividade guia (FACCI, 2006).

Segundo Leontiev (2001b), a atividade dominante apresenta três características: 1) aquela em que surgem outros tipos de atividades no interior de sua estrutura; 2) aquela em que se formam ou reorganizam os processos psíquicos (neoformações); e 3) aquela que vai provocar as principais mudanças psicológicas na personalidade da criança, em cada etapa do desenvolvimento dela. Nesse sentido, Martins (2006) discute:

[...] é apenas através da análise do conteúdo da atividade da criança que podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade, e, acima de tudo, o papel da educação em seu desenvolvimento. A qualidade da construção dessa atividade é uma consequência social, não decorre de propriedades naturais biologicamente dispostas na criança nem na convivência social espontânea (MARTINS, 2006, p. 30).

Em se tratando da teoria aqui adotada, a qual afirma o desenvolvimento pela perspectiva dialética, é importante ressaltar que, apesar de existir intrínseca relação entre a atividade principal e a idade cronológica da criança, as quais sinalizam os períodos do desenvolvimento psíquico, tanto o tempo quanto o conteúdo variam de acordo com as condições concretas que marcam a vida da criança ou do contexto social do momento. Vigotski (1996) foi o primeiro estudioso a buscar respostas sobre a periodização do desenvolvimento, desvinculando-a da maturação biológica, pura e simplesmente, negando “[...] a possibilidade de se estabelecer fases ou estágios naturais universais, válidos para todas as crianças, em todo e qualquer tempo” (PASQUALINI, 2016b, p. 101). Dessa forma, Vigotski e seus colaboradores afirmam que o desenvolvimento não é estanque e não pode ser marcadamente definido por períodos cronológicos de tempo, ou categorizados em maturação biológica.

O que estamos argumentando é que, os períodos do desenvolvimento humano não seguem a sequência cronológica, linear e rígida, “[...] não são imutáveis e dados de uma vez por todas” (LEONTIEV, 2001b, p. 65), mas dependem das determinações culturais, históricas e sociais estabelecidas no decorrer do desenvolvimento. Cabe destacar que as condições históricas concretas influenciarão tanto o conteúdo concreto dos estágios do desenvolvimento, quanto do desenvolvimento psíquico como um todo:

Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas

condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento, os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com as mudanças das condições sócio-históricas (LEONTIEV, 2001b, p. 65-66, grifos do autor).

Portanto, só se pode falar em desenvolvimento, se este estiver atrelado à situação social do sujeito, considerando-se o meio cultural em que se materializa a atividade da criança. Não podemos pensar nesse desenvolvimento de forma estática, como se todos passassem pelos mesmos períodos, independentemente da época, das condições ou do local em que a criança vive, de maneira que a idade cronológica da criança serve apenas como um parâmetro relativo.

Outro aspecto importante da Escola de Vigotski a se destacar revela que o desenvolvimento não pode ser visto como um processo evolutivo, no qual as capacidades aumentam gradativa ou quantitativamente. Ao contrário, ele se caracteriza por rupturas e saltos qualitativos, os quais revelarão o aparecimento de novas formações:

[...] não há, nem pode haver nenhum outro critério para diferenciar os períodos concretos do desenvolvimento infantil ou das idades que não as novas formações, graças às quais se pode determinar o essencial de cada idade. Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, da consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um período dado (VYGOTSKI, 1996, p. 254–255, tradução nossa)<sup>20</sup>.

Esses pressupostos do autor indicam que o desenvolvimento se caracteriza por rupturas e mudanças bruscas na forma de a criança se relacionar com o mundo, ou seja, a cada novo período na vida da criança, a forma como ela se relaciona com o mundo se altera, processando mudanças quantitativas (evolução) e qualitativas (revolução), marcando o surgimento de neoformações, ou seja, surgem formações psíquicas novas que inexistiam anteriormente e que se desenvolvem no interior de

---

<sup>20</sup> “[...] no hay ni puede haber ningún otro criterio para distinguir los períodos concretos del desarrollo infantil o de las edades a excepción de las formaciones nuevas, gracias a las cuales se puede determinar lo esencial en cada edad. Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado” (VYGOTSKI, 1996, p. 254–255).

cada novo período. Tuleski e Eidt (2016) contribuem, ao esclarecer o conceito de neoformações:

As neoformações, ou sínteses complexas das funções psíquicas, emergem da situação social em que a criança está inserida, a qual lhe exige determinadas reações. Tais exigências, por sua vez, mobilizam funções ainda, não completamente desenvolvidas, as quais se colocam em movimento para atender às exigências sociais. Nesse processo se produz e modifica-se a atividade infantil, que reconfigura em novos patamares as funções psíquicas, instituindo formas cada vez mais independentes entre elas (TULESKI; EIDT, 2016, p. 53-54).

Nesse sentido, entendemos que o acúmulo quantitativo de mudanças graduais, em um dado período, provoca alterações bruscas qualitativas, de maneira que o desenvolvimento psíquico se alterna entre períodos estáveis e críticos. De acordo com Pasqualini (2016a, p. 72), “[...] o período crítico ou período de viragem refere-se, em última instância, ao salto qualitativo que resultará na mudança do tipo de atividade dominante”. Justamente a mudança da atividade dominante marcará a transição a um novo período de desenvolvimento, não a idade cronológica da criança.

Leontiev (1987) afirma que essa mudança ocorre, pois a criança começa a se dar conta de que o lugar que ela ocupava no mundo das relações humanas no qual está inserida não corresponde mais às potencialidades que ele têm e, assim, ela tende a modificá-lo:

Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio de desenvolvimento de sua vida psíquica (LEONTIEV, 2001b, p. 66).

A criança compreende as relações estabelecidas, o que desencadeia a mudança no motivo de sua atividade, reestruturando seu psiquismo, ou seja, a mudança na situação social do sujeito e o desenvolvimento das FPS reestruturam o sistema psíquico. Isso acarretará o surgimento de uma nova atividade dominante, que iniciará um novo estágio de desenvolvimento, mas que não elimina as atividades anteriores, apenas ocupam lugar diferente na relação da criança com o meio (PASQUALINI, 2016a).

Essa reestruturação do psiquismo corresponde à superação do período anterior, lembrando que, na perspectiva dialética, o conceito de superação refere-se

à incorporação do que foi superado, ou seja, em cada novo período, as novas formações psíquicas superam as anteriores e servem como base para o período seguinte (PASQUALINI, 2016b), sendo isso que difere o termo etapa de períodos ou estágios:

É por essa razão que não falamos em etapas do desenvolvimento, mas sim em **períodos**. Uma etapa se inicia quando se encerra a anterior, mas um período começa a ser gestado ainda durante o anterior, como uma linha acessória do desenvolvimento que vai paulatinamente se amplificando até que se converta em linha central de desenvolvimento na transição ao período seguinte (PASQUALINI, 2016b, p. 106, grifos da autora).

A partir dos princípios de Vigotski e Leontiev em relação à questão da periodização, Elkonin (1987a) apresenta uma síntese do que é o desenvolvimento psíquico:

Se trata, em primeiro lugar, o enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento e da questão sobre o surgimento de certos períodos da infância no curso do avanço histórico da humanidade. Em segundo lugar, nos referimos ao enfoque de cada período evolutivo desde o ponto de vista do lugar ocupado no ciclo geral do desenvolvimento psíquico infantil. Em terceiro lugar, levamos em consideração o desenvolvimento psíquico como um processo dialeticamente contraditório que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas que caracteriza por interrupções de continuidade, por surgimento no curso do desenvolvimento de novas formações. Em quarto lugar, a diferenciação, com crises obrigatórias e necessárias, de pontos críticos no desenvolvimento psíquico que constituem importantes indicadores objetivos da passagem de um período a outro. Em quinto lugar, a diferenciação de passagens distintas por seu caráter e, em relação com ele, da presença, no desenvolvimento psíquico, de épocas, estágios e fases (ELKONIN, 1987a, p. 107).

É preciso, pois, dizer que Leontiev é o primeiro a apontar, a partir da categoria de atividade principal: “[...] a brincadeira infantil, a atividade de estudo e o treinamento especial ulterior ou o trabalho” (PASQUALINI, 2009, p. 38); como atividades dominantes, porém Elkonin (1987a) foi quem avançou nos estudos sobre a periodização do desenvolvimento infantil, desde o nascimento até a juventude, tendo como suporte a teoria da atividade formulada por Leontiev em relação às forças que movem o desenvolvimento e como premissa que o indivíduo aprende e se desenvolve por meio da atividade dominante. Pasqualini (2009) cita Elkonin que esquematizou, de forma mais detalhada, cada período do desenvolvimento:

[...] a época da *primeira infância*, constituída pelo período da *comunicação emocional direta* com os adultos, seguindo da *atividade objetal*

*manipulatória*; a época da *infância* caracterizada pelo *jogo de papéis* (na idade escolar) e pela *atividade de estudo* (na idade escolar) e a *adolescência*, constituída pelo período da *comunicação íntima pessoal*, seguida pela *atividade profissional e de estudos* (PASQUALINI, 2009, p. 39, grifos da autora).

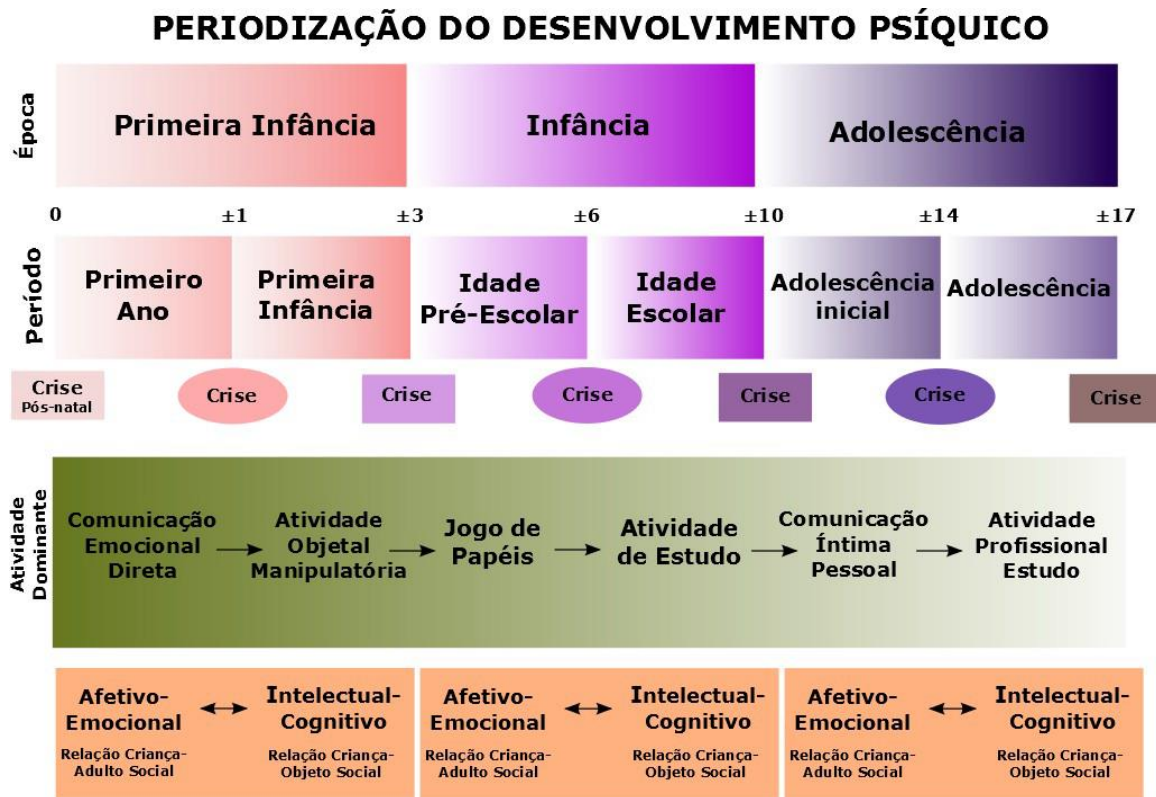
Dessa forma, é preciso ressaltar que, a cada transição de atividade dominante, ou seja, a transição entre os períodos de desenvolvimento, configura-se um processo dialético de incorporação e superação, pois aquilo que é superado é, ao mesmo tempo, negado, conservado e transformado (PASQUALINI, 2016a). Para a autora, esta concepção, ancorada na Teoria Histórico-Cultural, possibilita distinguir entre essência e aparência do desenvolvimento, que permitem compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico, além das características de comportamento externo:

Para além de arrolar e descrever as características de cada período, a teoria busca compreender por que essas características – e não outras – estão presentes nesse período, desvelando a relação que existe entre as diferentes características que convivem no interior de um mesmo período e iluminem sua gênese e devir (PASQUALINI, 2016a, p. 66).

A fim de conceber melhor a teoria de Elkonin (1987), a qual busca, pela perspectiva histórica e dialética, entender a lógica interna do processo de desenvolvimento psíquico, apresentaremos o diagrama (Figura 1) elaborado pelo pesquisador Angelo Antônio Abrantes, que organizou, em forma de gráfico, a sistematização (ou periodização) de Elkonin (PASQUALINI, 2016b).



**Figura 1:** Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin



Elaborado por: Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru, 2012.

**Fonte:** Proposta pedagógica da educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP: Secretaria Municipal de Educação (2016b).

De acordo com o exposto na Figura 1, é possível visualizar três épocas da vida de uma pessoa: primeira infância; infância; e adolescência. Cada uma delas é composta por dois períodos. A primeira infância é constituída pelo período do Primeiro Ano de Vida e da Primeira Infância. A infância, pelo período da Idade Pré-escolar e Idade Escolar; e, por fim, a época da Adolescência, com o período da Adolescência Inicial e Adolescência. Ainda podemos observar que cada período é caracterizado por uma atividade dominante, como já mencionado anteriormente.

A comunicação emocional direta é a atividade dominante do primeiro ano de vida. A primeira infância tem como atividade dominante a atividade objetal manipulatória. O jogo de papéis é a atividade dominante do período pré-escolar e a atividade de estudo do período escolar. Por fim, a Comunicação Íntima Pessoal e a Atividade Profissional de Estudo governam o desenvolvimento psíquico na adolescência.

Para entender o porquê de cada época ser composta por dois períodos diferentes, precisamos olhar a base do esquema gráfico, que apresenta duas esferas do desenvolvimento humano, a Afetivo-Emocional e a Intelectual-Cognitiva. Para Elkonin (1987), é preciso superar o dualismo e o paralelismo existentes entre o caráter afetivo e intelectual do desenvolvimento no enfoque naturalista, pois, para o autor, é de extrema importância “[...] compreender o desenvolvimento psíquico da criança como um processo único e integral”<sup>21</sup> (ELKONIN, 1987a, p. 110, tradução nossa). Desta perspectiva, Elkonin (1987a) une o caráter afetivo ao intelectual, apontando-os como responsáveis do desenvolvimento psíquico.

Para Elkonin, alguns períodos se relacionam mais diretamente com a esfera Afetivo-Emocional, em que prevalece a relação criança-adulto social; e outros períodos, mais relacionados com a esfera Intelectual-Cognitiva, em que prevalece a relação criança-objeto social. Nas palavras do autor:

Assim, no desenvolvimento infantil existem, por um lado, períodos em que predominam os objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas e; nesta base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; de outro, períodos em que predominam procedimentos de ação com objetos socialmente elaborados e, a partir daí, a formação das forças intelectuais cognitivas das crianças, suas possibilidades técnico-operacionais<sup>22</sup> (ELKONIN, 1987a, p. 122, tradução nossa).

É necessário, ainda, destacar o conceito de crise, apontado na Figura 1. Como visto anteriormente, a passagem para cada novo período é marcada por um período crítico do desenvolvimento, que se apresenta como um salto qualitativo. As crises duram um curto espaço de tempo, mas provocam mudanças bruscas na personalidade da criança e na relação desta com o meio (PASQUALINI, 2016a).

O período da crise é o momento no qual a criança se conscientiza de que pode evoluir no percurso de desenvolvimento, sendo um momento bastante delicado, pois, por vezes, o adulto (sem perceber) intervém para que a criança permaneça no mesmo lugar no esteio das relações sociais, e a criança mobiliza-se contra isso. Diante deste quadro, é importante destacar que a crise deve ser vista

---

<sup>21</sup> “[...] comprender el desarrollo psíquico del niño como proceso único e integral” (ELKONIN, 1987, p. 110).

<sup>22</sup> “Así, pues, em el desarrollo infantil tienen lugar, por una parte, períodos en los que predominan los objetivos, los motivos y las normas de las relaciones entre las personas y; sobre esta base, el desarrollo de la esfera motivacional y de las necesidades; por otra parte, períodos en los que predominan los procedimientos socialmente elaborados de acción con los objetos y, sobre esta base, la formación de las fuerzas intelectuales cognitivas de los niños, sus posibilidades operacionales técnicas” (ELKONIN, 1987, p. 122).

como um momento de desenvolvimento, no qual se oportunizam novas possibilidades desafiadoras de a criança se relacionar com o meio.

Com base nas discussões estabelecidas até o momento, fica explícita a importância de se conhecer o desenvolvimento do psiquismo pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pois entender a periodização neste contexto teórico implica superar as teorias maturacionistas, que assinalam que o desenvolvimento é algo espontâneo, desconsiderando fatores histórico, social e cultural. Ancorado nesse aporte teórico, o sistema escolar terá condições para planejar estratégias pedagógicas que busquem o desenvolvimento adequado e esperado em cada período da vida da pessoa.

No próximo subitem, apresentaremos algumas características dos períodos que antecedem o período pré-escolar, pois a brincadeira de papéis sociais é enegendada nos períodos anteriores à ela, ou seja, essa atividade tem suas premissas gestadas nas atividades dominantes de Comunicação Emocional Direta e na Atividade Objetal Manipulatória.

### **3.3.1 Primeiro ano de vida: *Comunicação Emocional Direta***

A Comunicação Emocional Direta é a atividade dominante da criança em seu primeiro ano de vida. Elkonin (2009) evidencia que a evolução da atividade lúdica está estritamente ligada ao desenvolvimento da criança, desde o nascimento. Portanto, a coordenação sensório-motora é base do desenvolvimento da brincadeira de papéis, capacidade desenvolvida a partir do momento em que o bebê começa a manipular objetos colocados a sua disposição, bem como a significação atribuída a eles, pelo adulto.

Nesse período, a organização da vida do bebê está atrelada à comunicação direta com o adulto, porém este processo não se caracteriza por palavras, mas por meio da expressão das emoções e sentimentos do bebê. Neste sentido, Vigotski (1996, p. 285-286) afirma que “[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano

baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (em razão da situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação<sup>23</sup>.

A influência dos adultos na vida do bebê é de extrema importância nesse período, pois o aspecto emocional não está apenas relacionado aos cuidados e à satisfação das necessidades da criança, mas também na orientação de suas ações. O bebê expressa suas emoções por meio do choro, de gestos e de movimentos e tem suas necessidades supridas pelos adultos; compreendendo-se que, desta forma, “[...] as primeiras interações do bebê com os adultos cuidadores se caracterizam como interações essencialmente emocionais” (PASQUALINI, 2016b, p. 112).

A comunicação, nesse período do desenvolvimento, apresenta caráter essencialmente emocional, pois ela é restrita à expressão das emoções, tanto do bebê quanto do adulto, em relação um ao outro, porém “[...] mais do que uma comunicação baseada no entendimento mútuo, trata-se de manifestações emocionais, transferências de afetos, reações positivas ou negativas [...]”<sup>24</sup> (VYGOTSKY, 1996, p. 303, tradução nossa).

Tuleski e Eidt (2016, p. 54) afirmam que a percepção é a função que direcionará o desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores, nesse período, ou seja, ela será a “[...] diretriz das demais funções psíquicas, as quais se subordinarão a ela e se desenvolverão na mesma medida que a refina. Podemos dizer que essa é a primeira neoformação”. Mesmo que a percepção, nesse momento, não tenha a mesma importância que os sentimentos e as emoções, ela deve ser amplamente estimulada, porque, por meio dela, a criança selecionará e classificará os objetos que serão disponibilizados a ela, sendo a base das próximas atividades dominantes.

A partir dos cuidados que são dispensados ao bebê, ele passa a se orientar no mundo e vai aprimorando as próprias capacidades. Na relação com o adulto, o bebê, não apenas tem suas necessidades supridas, como também organiza seu contato com o meio social; o adulto proporciona à criança o contato com os objetos produzidos culturalmente.

---

<sup>23</sup> “El desarrollo del bebé en el primer año se basa en la contradicción entre su máxima sociabilidad (debido a la situación en que se encuentra) y sus mínimas posibilidades de comunicación” (VYGOTSKI, 1996, p. 286).

<sup>24</sup> “Más que una comunicación basada en el entendimiento mutuo, se trata de manifestaciones emocionales, de transferencias de afectos, de reacciones positivas ou negativas [...]” (VYGOTSKI, 1996, p. 303).

Para Elkonin (2009), a criança começa a manipular os objetos e, com isso, avança no movimento de apreensão, sendo que essa atividade é mediada pelo adulto, que provoca, na criança, a percepção visual, despertando o interesse dela, principalmente ao disponibilizar novos objetos. Assim, a partir do momento em que a criança começa a ampliar o desenvolvimento psicomotor e a se interessar, cada vez mais, pelos objetos disponibilizados, começa a surgir a atividade objetual manipulatória no interior da atividade dominante de comunicação emocional direta. Nesta primeira exploração do objeto, a atividade da criança é apenas imitativa, a qual irá se complexificar, engendrando a brincadeira de papéis.

### **3.3.2 Primeira infância: *Atividade Objetual Manipulatória***

Conforme discutido no subitem anterior, a centralidade do período do primeiro ano de vida estava na relação criança adulto-social. Agora, esse novo período, denominado por Vigotski (1996) infância precoce, terá como centro a relação criança objeto-social. Percebemos, na primeira infância, o declínio da atividade de comunicação direta e o surgimento da atividade objetual manipulatória. Na primeira infância, que se inicia no final do primeiro ano de vida e perdura, aproximadamente, até os três anos de idade, a relação da criança com o adulto muda de lugar, ficando em segundo plano. Porém, a mediação dos adultos ainda tem grande relevância nesse período, pois são eles que apresentarão às crianças o uso social dos objetos. Martins (2012) afirma que, nesse período, ocorrem transformações relevantes: uma em relação à criança com os adultos; e a outra, em relação ao meio externo, que, de acordo com Vigotski (1996), são mediadas pelo desenvolvimento da linguagem, função psíquica superior, que provoca mudança na percepção da criança e se destaca como a principal neoformação nesse período, a partir de significativas transformações em seu psiquismo.

Elkonin (1987) destaca que, nesse período, ocorrem grandes conquistas, determinadas pela centralidade no objeto, com a mediação do adulto. O autor afirma que “[...] o domínio dessas ações é impossível sem a participação dos adultos que mostram às crianças, realizando junto com elas. O adulto atua somente como

elemento, ainda que as mais importantes da situação de ação objetal<sup>25</sup> (ELKONIN, 1987, p. 116, tradução nossa).

Nesse período, a relação com o adulto está em segundo plano, porém, a partir do interesse das crianças pelo objeto, quando o adulto ensinará a elas a forma de utilizá-lo, a criança compreenderá o significado do uso do mesmo e, neste processo, ela desenvolverá a linguagem. Para Vigotski (1996), no primeiro ano de vida, a criança já é capaz de pronunciar sons ou até mesmo palavras, mas é, no período entre os dois e três anos de idade, que ela amplia seu vocabulário, graças à necessidade de compreender a função social dos objetos, por meio das palavras, na relação com os adultos. Sobre isso, Chaves e Franco (2016) corroboram, ao tecerem a seguinte ideia:

O desenvolvimento da linguagem enquanto meio de comunicação, como possibilidade de compreensão da fala dos adultos e expressão de seus desejos por meio de palavras, produz uma reorganização da percepção infantil, pois a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui propriedades físicas, mas também determinado significado social (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 114).

Durante o primeiro ano de vida da criança, pensamento e linguagem têm o desenvolvimento de forma independente, etapa denominada por Vigotski (1996) como pré-linguística; enquanto que o período da primeira infância, de acordo com Chaves e Franco (2016), é marcado pelo entrecruzamento do pensamento e da linguagem, em função da descoberta social do signo. Martins (2013a, p. 172) afirma que “[...] a palavra passa a ocupar um outro lugar na vida da pessoa, imposto tanto pela necessidade de comunicação em si, quanto pela necessidade de compreensão sobre o mundo”.

Vimos que, no final do primeiro ano de vida, a criança já começa a manipular os objetos que são disponibilizados a ela pelos adultos. Porém, essa manipulação é apenas externa, pois a criança não compreende a função social do uso do mesmo. Neste período, a criança começa a apropriar-se da função do objeto, constituída pela experiência social. Pasqualini (2016b) contribui com apontamentos, ao esclarecer:

---

<sup>25</sup> “[...] claro que el dominio de estas acciones [es imposible sin la participación de los adultos que las muestran a los niños, las cumplen junto con éstos. El adulto actúa sólo como elemento, aunque el más importante, de la situación de la acción objetal” (ELKONIN, 1987, p. 116).

A particularidade da **atividade objetual manipulatória** é, portanto, que por meio dela a criança se apropria da função social do objeto, de seu significado. O que está em questão é assimilar os **modos socialmente elaborados de ações com objetos** (PASQUALINI, 2016b, p. 120, grifos da autora).

No período de desenvolvimento, a criança se interessa por tudo o que a circunda, e o adulto tem papel crucial de mostrar a ela o mundo, no momento que nomeia os objetos e esclarece a função social de cada um deles. Neste momento, o adulto possibilita a transformação dos objetos em instrumentos psíquicos, ou seja, a ação de a criança bater repetidamente com a colher na mesa se caracteriza em movimentos repetitivos de simples manipulação, porém, a partir do momento em que o adulto atribui o significado social da colher para a criança e essa começa a utilizá-la para levar o alimento à boca, a colher transforma-se em instrumento da cultura.

Devemos destacar a fundamental importância do adulto nesse processo, pois não basta disponibilizar objetos diversos à criança para sua exploração, é preciso ensiná-la como agir com eles. Neste sentido, “[...] o adulto é justamente o portador desses modelos de ação” (PASQUALINI, 2016b, p. 122).

Nesse sentido, Martins (2012, p. 110) contribui, ao afirmar que as crianças aprendem com os adultos a como agir com cada objeto, pois, por meio de imitação, elas “[...] tendem a reproduzir, muito fielmente, os atos que lhes são ensinados pelo adulto, utilizando estritamente os mesmos objetos nas mesmas situações em que recebeu o modelo”.

Para a criança nesse período, o que se destaca é aprender para que os objetos servem, iniciando embrionariamente o processo de generalização, pois, dominando a palavra, a criança é capaz de incorporar os significados dos objetos, enquanto pensamento e linguagem se entrecruzam. A partir disso, a atividade objetual começa a diminuir, tendo em vista que, para a criança, não basta mais apenas compreender a função social do objeto, mas se interessar por ele “[...] **no sentido social** das ações com os objetos, pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos” (PASQUALINI, 2016b, p. 122, grifos da autora).

Surge, assim, uma nova necessidade: compreender as ações dos adultos com os objetos, fazendo com que comecem a se envolver no que, para elas, é quase um jogo. Segundo Chaves e Franco (2016, p. 118), “[...] é dessa situação de

quase jogo que se engendra a atividade dominante do próximo período”, qual seja, a brincadeira de papéis sociais.

### **3.3.3 Infância - Idade pré-escolar: *Brincadeira de papéis sociais***

Conforme o quadro da periodização do desenvolvimento psíquico, apresentado anteriormente (Figura 1), a época da infância é marcada pela idade pré-escolar e a idade escolar. A idade pré-escolar (4-5 anos de idade), foco dessa pesquisa, apresenta como atividade dominante a brincadeira de papéis sociais<sup>26</sup>. Por meio dessa atividade, as crianças poderão reproduzir os papéis sociais, dependendo das situações concretas, tendendo a integrar-se às atividades e vida dos adultos, para sentirem-se pertencentes à esfera social. Martins (2006, p. 40) afirma que a criança “[...] brinca não apenas porque é divertido, embora também o seja; mas o faz, acima de tudo, para atender um dos mais fortes apelos humanos: o sentido de pertença social”. Nesse período, a relação da criança com o adulto volta a ser central, visto que ela desenvolverá sua atividade por meio modos de ação dos adultos e interação desses com os objetos, observados pela criança.

No referido período, a criança passa da manipulação do objeto, atividade dominante do período anterior, para organizar e dirigir ações com os objetos (LAZARETTI, 2016). Para que a criança aprenda o modo de agir com os objetos, é necessária a intervenção direta do adulto que demonstrará à criança a utilização social dos mesmos.

Na brincadeira de papéis sociais, as crianças imitam os adultos, elas não só se interessam pelo significado social do objeto, mas também como esses são utilizados pelos adultos no interior das relações sociais. Assim, a criança fazer aquilo que o adulto faz caracteriza essa atividade dominante, significando que “[...] a

---

<sup>26</sup> Assim como Lazaretti (2008), também utilizaremos, nesse trabalho, o termo brincadeira de papéis sociais, entendendo que esse se relaciona ao conteúdo dessa atividade estritamente ligada ao brincar. O termo Jogo, em russo, é sinônimo de brincadeira, mas, ao ser traduzido para o português, percebemos a diferença entre os termos, visto que a brincadeira não possui um fim em si mesma e apresenta regras implícitas e papéis definidos; diferentemente do jogo que apresenta regras explícitas e pré-estabelecidas histórica e socialmente e se dirige a um resultado. Porém, nas citações diretas, serão utilizados os termos Jogo, jogo de papéis e Jogo protagonizado, respeitando-se o texto original.



criança vê o adulto, sobretudo pelo lado de suas funções. Quer atuar como o adulto, sente-se dominada por esse desejo” (ELKONIN, 2009, p. 404). Porém, a realidade objetiva apresenta à criança restrições, acarretando uma contradição, a criança não pode fazer certas atividades que os adultos realizam.

Nesse sentido, Leontiev (2001a) esclarece que a brincadeira aparece como solução para essa contradição, pois ela permite que a criança possa agir com os objetos da maneira como os adultos fazem, em razão da impossibilidade física e psíquica de realizá-la efetivamente, ou seja, a ação lúdica<sup>27</sup> que permitirá à criança resolver essa divergência entre agir e seu impedimento operacional.

O fato de se caracterizar como uma atividade não produtiva permite que a brincadeira seja a solução para essa contradição, ou seja, a finalidade da brincadeira de papéis sociais é ela própria, não existe outro objetivo ou um resultado a ser atingido, é o processo em si, a ação propriamente dita que é importante. Neste sentido, Pasqualini (2016b) corrobora com a seguinte afirmação:

Não importa que a ação de cozinhar na brincadeira não produza algo que possa efetivamente alimentá-la ou que a ação de dirigir não transporte a criança objetivamente para outro lugar; importa a realização da ação em si mesma, o ato de cozinhar ou dirigir e seu conteúdo social, e não seu resultado (PASQUALINI, 2016b, p. 130).

Dessa forma, por meio dessa atividade, a criança é destituída da operacionalização complexa real (que ela ainda não domina), do adulto com o objeto, mas que permite a ela o acesso mais amplo a essa realidade.

Leontiev (2001a) enfatiza que não é o resultado da brincadeira que leva a criança a brincar aquilo que estimula a atividade, mas seu motivo está no próprio processo:

Quando, por exemplo, uma criança bate com uma vara ou constrói blocos, é claro que ela não age assim porque essa atividade leva a um certo resultado que satisfaz a alguma de suas necessidades; o que motiva a agir nesse caso aparentemente é o conteúdo do processo real da atividade dada (LEONTIEV, 2001a, p. 119).

---

<sup>27</sup> A ação lúdica, conforme explica Elkonin (2009), é um tipo especial de ação cujo sentido é transmitido de forma sintética e abreviada. Por exemplo, quando as crianças estão brincando de escola, a criança que interpreta a ação real da professora, passando a lição; para isso, basta que faça um gesto que sintetize a ação real da professora, escrevendo a lição. Quando olha os cadernos, pode folhear um caderno imaginário, executando ações que transmitem a ideia de folhear o caderno. O importante é transmitir o sentido da ação para as outras crianças que interpretam os alunos (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014).

Dessa maneira, compreendemos que a reprodução da atividade humana move a brincadeira, sendo a necessidade que a criança tem em operar os objetos como os adultos fazem. Nas palavras de Lazaretti (2016, p. 132, grifos da autora), “*brincar é representar o homem*”.

É preciso esclarecer que, no período anterior (atividade objetual manipulatória), a criança manipulava os objetos disponibilizados pelos adultos, de acordo com sua função social, e que, no período pré-escolar, os objetos utilizados continuam sendo os mesmos, eles não se alteram; altera-se o sistema de relação das crianças com a realidade, acarretando um novo significado social da relação da criança com a realidade:

Essa transição do brincar com os objetos para a brincadeira de papéis sociais é caracterizada por uma contradição; a criança possuía e continua possuindo os mesmos brinquedos, como bonecos, pequenos automóveis, quebra-cabeças, forminhas para bolo etc., e as próprias ações realizadas com eles em nada se altera; a criança dava banho na boneca, dava-lhe de comer e a punha na cama para dormir. Mas o que aconteceu então? Esses objetos e atos com eles realizados estão agora inseridos em um novo sistema de relações da criança com a realidade, adquiriram objetivamente um novo significado social: ocorre a conversão da menina em mamãe, da boneca em filha, e os atos de dar de comer e preparar a comida transformaram-se em responsabilidade da criança (LAZARETTI, 2016, p. 132).

Diante disso, podemos entender que a brincadeira de papéis sociais, cujo cerne está no mundo das pessoas e suas relações (LAZARETTI, 2016), é o caminho pelo qual a criança penetra nesse mundo, desvelando e atribuindo significados a ele. Por meio da brincadeira, a criança pode não só reproduzir, mas criar e recriar as atividades dos adultos, suas formas de se relacionar e seu trabalho, entendendo as funções e regras sociais que governam a vida dos adultos (a realidade), mas se as condições forem dadas, (MUKHINA, 1996).

Um das conquistas que terá grande importância para o próximo período é o autocontrole da conduta, constituindo um aspecto relevante a ser apontado aqui. Ao controlar seus desejos, a criança abdica de seus desejos e impulsos imediatos, para poder desempenhar fielmente o papel assumido, seguindo as regras de conduta implícitas no interior das relações sociais. Desta forma, ela passa a obrigar-se a ter controle consciente das próprias ações, “[...] ao brincar *como se fosse motorista*, por exemplo, a criança esforça-se para reproduzir ações e controlá-las, e isso é a base para a formação da consciência” (LAZARETTI, 2016, p. 133, grifos da autora).

Neste momento, ela começa a perceber que ainda não é um adulto, “[...] dá-se conta de que ainda é criança por meio do jogo, de onde emana a nova razão de chegar a ser adulto e exercer de fato suas funções” (ELKONIN, 2009, p. 405). É nesse momento, no final da idade pré-escolar, a criança sente “[...] o desejo de ir à escola e começar a realizar um trabalho sério e apreciado pela sociedade. Para a criança, esse é o caminho para a idade adulta” (ELKONIN, 2009, p. 405), tornando-se a base da formação da atividade de estudo que guiará o desenvolvimento psíquico do próximo período, a Idade Escolar.

Na próxima seção, nos aprofundaremos na teoria sobre a brincadeira de papéis sociais, gênese, conteúdo, importância para o desenvolvimento psíquico das crianças de quatro a cinco anos de idade, assim como apresentaremos algumas possibilidades de intervenção extraídas das obras de Elkonin (2009) e Brigatto (2018), com o intuito de contribuir com a organização do trabalho docente, exemplificando como o professor da Educação Infantil pode planejar essa atividade.

## **4 BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Na seção anterior, fizemos uma retomada dos princípios fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, sobre a gênese e principais conceitos como o desenvolvimento do psiquismo, as funções psíquicas e a zona de desenvolvimento próximo, o papel da atividade no desenvolvimento do psiquismo e, por fim, abordamos a questão da periodização do desenvolvimento humano e respectivas atividades dominantes, com o objetivo de compreender como a Teoria em destaque contribui para o entendimento do desenvolvimento infantil.

Nessa seção, apresentaremos, brevemente, a origem histórica da brincadeira de papéis sociais, ancorados, principalmente, nos estudos de Daniil Borissowitsch Elkonin (1969; 1987; 2009) e de seus colaboradores, que aprofundaram os pressupostos das pesquisas de Vigotski sobre a brincadeira infantil. Desta maneira, o intuito aqui é analisar como a brincadeira de papéis sociais contribui para o desenvolvimento psíquico da criança de quatro a cinco anos, foco dessa pesquisa.

Especificamente, abordaremos a importância da brincadeira de papéis, a evolução, os níveis de desenvolvimento, o conteúdo, as conquistas psíquicas relacionadas a essa atividade dominante e sua organização no espaço escolar,

### **4.1 SURGIMENTO DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E SUA TESE CENTRAL: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO**

Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) foi um pesquisador russo, integrante da Escola de Vigotski, mencionada na seção três dessa pesquisa. Elkonin deu continuidade às pesquisas de Vigotski, especificamente no que concerne à brincadeira no desenvolvimento infantil.

Elkonin nasceu em 29 de fevereiro de 1904, em uma pequena aldeia da província de Poltava, na Ucrânia. Realizou seus estudos e pesquisas num período pré-revolucionário, que aspirava à construção de uma nova sociedade, de um novo homem, ancorado nos princípios do socialismo, tendo como base teórico-metodológica o marxismo (LAZARETTI, 2008).

Lazaretti (2008) registra que, em 1924, Elkonin iniciou o curso de Psicologia, no Instituto Pedagógico de Herzen, e, por volta de 1932, conheceu Vigotski e passou a trabalhar como seu auxiliar, pesquisando sobre problemas da brincadeira no desenvolvimento infantil:

Em fins de 1932, expus as minhas conjeturas aos estudantes em uma conferência no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado. Os meus critérios foram alvo de uma crítica bastante dura; o único que apoiou as teses fundamentais foi Liev Semiónovitch Vigotski (que naquela época vinha a Leningrado realizar conferências e dirigir os cursos de pós-graduação), com quem eu trabalhava como auxiliar (ELKONIN, 2009, p. 3).

Essa relação durou até a morte prematura de Vigotski, em 1934, período em que Elkonin conheceu Leontiev e começou a trabalhar com ele.

Durante toda a vida, Elkonin pesquisou vários temas como a “[...] história da infância, a periodização do desenvolvimento infantil, a psicologia do jogo, o desenvolvimento da linguagem, investigações de como a criança aprende a ler [...] entre outros” (ARCE; SIMÃO, 2006, p. 65).

Apesar de seu reconhecimento no cenário exterior, no Brasil, os estudos de Elkonin são pouco explorados, provavelmente por causada escassez de trabalhos traduzidos, tendo destaque apenas sua obra “Psicologia do Jogo”<sup>28</sup>, publicada em 1978 e traduzida para o português apenas em 1998.

Nessa obra de Elkonin (2009)<sup>29</sup>, o autor apresenta sua tese sobre o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais e é possível também compreender a origem histórica e social da brincadeira, assim como sua importância no desenvolvimento infantil. O autor, após décadas de pesquisas, buscou compreender a natureza da brincadeira em relação aos aspectos históricos, bem como a evolução da mesma.

---

<sup>28</sup> A obra *Psicologia do Jogo* é resultado de mais de meio século de investigações teóricas e experimentais de Elkonin e reúne uma coletânea de trabalhos produzidos pelo autor no decorrer de sua carreira científica. No Brasil, essa é a sua única obra traduzida, com problemas na tradução do termo. Na Rússia *Jogo e brincadeira* tem o mesmo conceito, mas ao ser traduzido para o Brasil as palavras *brincadeira* e *jogo* apresentam sentidos diferentes. O livro traceja, em suas páginas, como procederam aos estudos sobre a brincadeira infantil, do interesse inicial de Elkonin, ao observar como as filhas brincavam, e das teses lançadas por Vygotsky na conferência ministrada no Instituto Pedagógico de Herzen, em Leningrado, intituladas *O papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança*, em 1933. Dessas duas vias fundamentais principiadas, os estudos foram ganhando forma e contaram com inúmeras contribuições dos psicólogos Leontiev, Lukov, Fradkina, Slavina e outros (LAZARETTI, 2008).

<sup>29</sup> Nesse trabalho, utilizamos a segunda edição da tradução da obra “*Psicologia do Jogo*”, ano de 2009, de Daniil B. Elkonin.

Elkonin (2009) discorre sobre a origem da brincadeira de papéis, apontando que esta surge a partir da divisão social do trabalho. Com a evolução histórico-social, o lugar que a criança ocupa na sociedade se altera e, por este motivo, em um dado momento, a criança é impossibilitada de participar, de forma direta, da atividade dos adultos. Assim, para que pudesse participar de forma similar, a criança passa a imitar as relações dos adultos com os objetos e destes com os outros, por meio da brincadeira de papéis sociais. Neste contexto, o autor lança sua tese mais importante sobre a origem da brincadeira de papéis sociais:

[...] 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 das relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais (ELKONIN, 2009, p. 80).

Com essa tese, Elkonin (2009) opõe-se às teorias biologizantes, que se apoiam nos instintos e impulsos primários da criança, para explicar a manifestação da brincadeira de papéis sociais. Tais teorias desconsideram que “[...] a base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 36).

A origem da brincadeira de papéis sociais também é abordada por outros autores como os da citação a seguir:

O jogo protagonizado surge com a nova posição social da criança: como não pode ser inserida na sociedade através de uma atividade diretamente útil, ela reconstitui, por meio do jogo, esferas da vida adulta que não lhe estão diretamente acessíveis. Assim, o uso dos objetos, as relações sociais e suas regras, que eram aprendidos pela criança, no interior da atividade produtiva, serão agora aprendidos no jogo protagonizado que acontece no coletivo de crianças (BARROS; MARCOLINO; MELLO, 2014, p. 98).

Segundo Elkonin (1987b; 2009), o prolongamento da infância deve-se a essas transformações históricas e sociais, acarretando no surgimento da brincadeira de papéis, que marca um novo período de desenvolvimento da criança, o período pré-escolar. De acordo com o autor:

Com o jogo protagonizado, começa também um novo período no desenvolvimento da criança, o qual pode ser justificadamente denominado de período dos jogos protagonizados e recebeu na moderna psicologia

infantil e na pedagogia o nome de período de desenvolvimento pré-escolar (ELKONIN, 2009, p. 80).

Esse período é caracterizado por ser o momento em que a criança se interessa pelas ocupações dos adultos e pelas relações que eles estabelecem entre si mesmos no decorrer de suas atividades. A conduta de representar papéis não surge a partir de uma situação inventada ou criada pela criança, ela está calcada na reprodução das relações humanas, por meio de objetos utilizados na brincadeira, substitutos aos reais, ou seja, é por meio da brincadeira de papéis sociais que “[...] acontece a reconstituição pela criança da atividade social que ela busca representar” (MOYA; SFORNI; MOYA, 2019, p. 123).

Com base em pesquisas, Elkonin (2009) observa que não se encontrava a prática do “[...] jogo protagonizado em sua forma evoluída” (ELKONIN, 2009, p. 75) em crianças pertencentes a sociedades menos desenvolvidas ou com nível primitivo de desenvolvimento, pois a criança não tinha necessidade de praticar o jogo, em razão do fato de, desde muito cedo, elas entrarem na vida em sociedade, por conduta dos adultos ou por si mesmas. Não havia um limite estabelecido entre adulto e criança, elas tornavam-se independentes precocemente, em razão das condições de sua vida e do lugar que ocupavam na sociedade naquela época. Nessas sociedades, “[...] 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).

Nesse sentido, Elkonin (2009) assevera que as brincadeiras das crianças praticamente eram inexistentes e que seus jogos não eram protagonizados, que elas se exercitavam por conta própria, utilizando ferramentas desenvolvidas para adultos, em tamanhos reduzidos, levando-as a aperfeiçoar seu manejo. Nas palavras do autor:

[...] essa vida independente das crianças consiste, primeiro, em que se exercitem por conta própria com ferramentas de tamanho reduzido e, depois, em que as empreguem diretamente em condições o mais parecidas possível com aquelas que os adultos as utilizavam (ELKONIN, 2009, p. 74).

O autor ainda esclarece que, no caso de os exercícios adquirirem caráter de jogos a partir do manejo dos instrumentos dos adultos, esses eram esportivos e de competição e não jogos protagonizados ou de papéis (ELKONIN, 2009).

A forma como era organizado o trabalho nessas sociedades primitivas possibilitava à criança inserir-se muito cedo no mundo do trabalho e, por essa razão, não havia a necessidade de elas reproduzirem as relações sociais, pois já estavam inseridas nesses vínculos, faziam parte deles, portanto a brincadeira de papéis sociais inexistia.

Porém, com a complexificação das ferramentas de trabalho e de produção, a sociedade começou a se organizar de forma diferente, com nova divisão do trabalho. Decorrentes dessas mudanças, a posição da criança na sociedade alterou-se, sendo afastada paulatinamente do mundo dos adultos (trabalho) e, também, postergada a aprendizagem do uso das ferramentas.

De acordo com Elkonin (2009), não é possível determinar, com precisão, o momento do surgimento da brincadeira de papéis sociais, pois sua origem “[...] pode ser diferente entre os diversos povos, segundo as condições de sua existência e as formas de passagem de uma fase inferior a outra superior” (ELKONIN, 2009, p. 78).

O primordial é compreender que o surgimento da brincadeira está relacionado às condições sociais concretas da vida da criança em sociedade e não aliada a fatores biológicos: “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), afastando-se de premissas que afirmam que essa atividade é inata ou espontânea na criança, afirmações estas muitas vezes encontradas nos documentos que norteiam o fazer pedagógico das escolas de educação infantil.

Nessa direção, ao diferenciar a atividade lúdica dos animais da atividade das crianças, Leontiev (2001a, p. 120) pontua que “[...] a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”.

É preciso destacar, ainda, que a cultura influencia de maneira decisiva na brincadeira de papéis sociais. Assim, a brincadeira manifesta-se de formas diferentes em relação ao tema que evoca, uma vez que o tema da brincadeira está relacionado à realidade cultural, em que a criança se encontra inserida. Por essa razão, é imprescindível a intervenção do professor na ampliação dos repertórios culturais humanos, caracterizando-se como uma das principais implicações possíveis para a Educação Infantil.



Leontiev (2001b) enfatiza o aspecto decisivo das circunstâncias da vida concreta da criança no desenrolar da brincadeira, alterando seu tema, ou seja, as crianças brincam, mas o fazem de forma diferente, de acordo com o próprio contexto sócio-histórico e cultural.

Marcolino e Mello (2015) sinalizam que a criança estrutura a brincadeira, com base naquilo que conhece sobre a realidade social em que está inserida. Desta maneira, a criança de grandes centros urbanos reproduzirá, em suas brincadeiras, temáticas diferentes de uma criança pertencente a uma comunidade ribeirinha ou de pescadores, por exemplo. Transcrevemos Elkonin (2009), com os seguintes apontamentos:

Uma vez que a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadíssimas na realidade, também os temas dos jogos são muito diversificados e cambiáveis. Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas da vida, as crianças praticaram jogos de temática diversa. São diferentes os temas dos jogos das crianças das diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e meridionais, dos que habitam em regiões arborizadas ou desérticas, dos filhos de operários industriais, de pescadores, de criadores de gado ou de agricultores. Inclusive uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente (ELKONIN, 2009, p. 34-35).

Assim, há indícios de que os temas das brincadeiras de papéis não são iguais, diferindo entre si mesmas em razão da localização geográfica, do momento histórico e da classe social em que a criança está inserida, comprovando que as condições materiais são basilares nos temas das brincadeiras de papéis sociais (MOYA, SFORNI; MOYA, 2019).

Porém, é preciso esclarecer que, mesmo existindo diferença entre os temas das brincadeiras, ou seja, o assunto que a criança estará reconstituindo, o conteúdo, o aspecto central, é o mesmo, ou seja, “[...] apesar da variedade de temas, todos eles contêm, por princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas” (ELKONIN, 2009, p. 35).

Para Elkonin (2009), a reconstituição que a criança realiza da atividade dos adultos possui uma técnica lúdica original. A criança utiliza objetos lúdicos que substituem os reais, por meio da ação lúdica. O autor ainda afirma que não se sabe com exatidão como as crianças aprendiam essa técnica, mas certamente não era fruto da capacidade criativa da criança, mas, provavelmente, elas inspiraram-se na

arte dramática dos adultos, que a utilizavam para representar as esferas da vida social.

Dessa maneira, o autor ressalta que as raízes históricas da brincadeira de papéis se encontram tanto no trabalho quanto na arte, “[...] pode-se supor com pleno fundamento que as crianças herdaram a técnica lúdica das formas primitivas de arte dramática” (ELKONIN, 2009, p. 82). Neste sentido, possivelmente a arte dramática primitiva influenciou significativamente o desenvolvimento da brincadeira de papéis.

Elkonin (2009) assinala, ainda, que, para compreender a importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento psíquico da criança, é necessário conhecer a natureza e o conteúdo dessa atividade e assevera:

O objetivo de nossa pesquisa é a natureza e o conteúdo do jogo de papéis, a psicologia dessa forma evoluída de atividade lúdica, sua origem, seu desenvolvimento e decadência, sua importância para a vida e o desenvolvimento da criança como futura personalidade (ELKONIN, 2009, p. 21).

Porém, para que o autor pudesse trilhar esse raciocínio e formular sua tese sobre a brincadeira, utilizou, como base, diversos estudos, que, por quase meio século, objetivaram criar uma teoria geral sobre essa atividade. Em suas pesquisas, observou os estudos pautados em concepções biológicas que não consideravam a história do desenvolvimento ontológico humano, assim como se ancorou nas contribuições soviéticas para escrever seus postulados.

Segundo Leontiev (2001a), foram muitos os estudiosos da psicologia que se propuseram a pesquisar sobre a brincadeira como Grosss, Stern, Dewey, Kofka, Freud e Piaget. Entretanto, Elkonin (2009) assinala que, embora eles tenham contribuído de forma significativa em relação à teoria do jogo, não avançaram, por afirmar que as brincadeiras infantis eram de origem inata e instintiva. Para esses estudiosos, o desenvolvimento das crianças se iguala ao dos animais, entendendo que o desenvolvimento psíquico ocorre a partir da adaptação do sujeito ao ambiente. Esses estudiosos ainda consideram a existência de dois mundos paralelos de desenvolvimento, o mundo das crianças e o dos adultos.

Em contraposição a esse pensamento, a teoria de Elkonin (2009) defende a ideia de que, inicialmente, a criança não é inserida imediatamente nas relações com os adultos, os quais vão inserindo-as gradativamente no contexto das vivências de seu entorno. Desta maneira, a brincadeira refletirá essa esfera de relações, ou seja,

não se trata de um mundo subjetivo paralelo, pois o mundo da criança reflete o mundo objetivo do adulto, onde o objeto da atividade da criança é o adulto, como ele age, com que finalidade e as relações que se estabelecem nesse agir, ou seja, a finalidade da brincadeira está relacionada em agir como o adulto, não ser um adulto, mas agir como ele (ELKONIN, 2009).

Diante disso, podemos perceber a contribuição da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que tanto a brincadeira, quanto a criança estão intrinsecamente relacionadas com o meio social em que a mesma está inserida.

Elkonin (2009) destaca que alguns estudiosos se dedicaram à elaboração de uma teoria geral da brincadeira, tentando elucidar a importância dessa atividade para a formação da personalidade infantil. No entanto, a real influência vem especialmente de Vigotski e de Leontiev. Martins (2006) corrobora no entendimento do termo personalidade, por meio das asserções:

A palavra personalidade é considerada aqui no sentido do ser total, que se manifesta naquilo que a pessoa sente, pensa e faz nas diferentes situações sociais de seu desenvolvimento. A personalidade é, portanto, uma formação psicológica que se vai constituindo enquanto resultado das transformações das atividades que engendram as relações vitais do indivíduo com o mundo físico e social (MARTINS, 2006, p. 2).

As pesquisas de Vigotski (1995) sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dão base para a compreensão da brincadeira, enquanto atividade preponderante para o desenvolvimento da criança pré-escolar, ou seja, para o estudioso, a brincadeira, nesse período, impulsiona a criança para futuras conquistas psíquicas. Nas palavras de Vigotski sobre a condição preparatória da brincadeira para a atividade futura:

Se nos referirmos ao homem primitivo, veremos que nos jogos das crianças sobreleva a sua preparação profissional para a atividade futura: a caça, seguir o rasto das feras e a guerra. O jogo da criatura humana também está orientado para a atividade futura mas, principalmente, a de caráter social. A criança vê a atividade dos adultos que a rodeiam, imita-a e transforma-a em jogo, e no jogo adquire as relações sociais fundamentais e frequenta a escola do seu futuro desenvolvimento social (VIGOTSKI, 1931, p. 459 apud ELKONIN, 2009, p. 199).

De acordo com Elkonin (2009), os estudos de Vigotski foram os que mais se aproximaram de desvendar a natureza psicológica do jogo, necessitando de aprofundamento. Já a influência de Leontiev (1987; 2001a) ocorreu por meio dos

postulados sobre a teoria da atividade os quais se tornaram base para a elaboração da periodização do desenvolvimento.

Com isso, ao se ancorar nas contribuições desses estudiosos soviéticos, Elkonin (2009) ressalta os avanços realizados na direção de superar as teorias de base natural e psicológica a respeito da compreensão da brincadeira e, ainda, apresenta o entendimento sobre a forma como a atividade principal da criança reflete sua realidade social. De acordo com esse autor,

[...] no 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).

A partir do momento em que a criança penetra nesse conteúdo humano, ao protagonizar a atividade do adulto, revela-se o sentido social desse trabalho, ou seja, a esfera da realidade, definida pela atividade humana, influencia a conduta da criança na brincadeira de papéis sociais. Desta maneira, a origem da brincadeira de papéis está atrelada à ação educativa realizada pelo adulto, no ensinamento da utilização dos objetos, como também na relação estabelecida entre as pessoas. De acordo com Elkonin (2009), a base da brincadeira não é constituída pelo modo como os objetos e a forma são utilizados, mas pelas relações que se estabelecem entre as pessoas, por intermédio do uso dos objetos:

[...] a base do jogo protagonizado em 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. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 2009, p. 34, grifos do autor).

Elkonin (2017) afirma que o principal significado da brincadeira de papéis é possibilitar que a criança modele as relações entre as pessoas. A preocupação da criança, ao brincar, não é aprender a utilizar os objetos ou realizar as operações idênticas às dos adultos, mas o foco está nas relações que se estabelecem entre si, ao se utilizar os objetos.

Na brincadeira, o desenvolvimento do papel social sinaliza a compreensão da criança com relação à atividade do homem, por isso, sua extrema importância

enquanto unidade fundamental da brincadeira, que se caracteriza como a reconstituição dos papéis sociais dos adultos. Neste sentido, de acordo com Elkonin (2009), por exemplo, na brincadeira as crianças em idade pré-escolar, o fundamental é o papel que assumem e, durante a interpretação do próprio papel, a criança transforma suas ações e atitudes diante da realidade.

#### 4.2 A RELEVÂNCIA DO PAPEL E DO MOTIVO NO DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA

Elkonin (2009) defende que não é a autoafirmação e o prazer, baseados na própria criança e em suas emoções, que a coloca em ação, estas questões são secundárias e resultantes da atividade lúdica e, portanto, é fundamental esclarecer os verdadeiros motivos e objetivos dessa atividade. Assim, o autor esclarece em que se baseiam os reais motivos da brincadeira de papéis sociais:

[...] o centro da situação lúdica é o papel assumido pela criança. O papel determina o conjunto das ações realizadas pela criança na situação imaginária. Também é o adulto, cuja atividade a criança reproduz. Assim, o objeto da atividade da criança no jogo é o adulto, o que o adulto faz, com que finalidade o faz e as relações que estabelece, ao mesmo tempo, com outras pessoas [...] as motivações principais do jogo: agir como o adulto [...]. Entretanto, para que essas motivações apareçam, é preciso separar a criança do adulto na mesma medida em que o adulto é para a criança um modelo [...] (ELKONIN 2009, p. 204).

Assim, podemos afirmar que o papel e as ações que dele decorrem constituem a unidade fundamental e indivisível do desenvolvimento e forma da brincadeira, pois, a partir do momento em que as crianças se tornam capazes de conduzir (operacionalizar) as ações lúdicas, tentando agir da mesma forma que o adulto (motivo), materializa-se a brincadeira:

[...] 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).

Essas características sinalizam os avanços da criança no período pré-escolar, momento em que desponta o desejo de ela agir como o adulto. A criança começa a

interessar-se não apenas pelas relações que se estabelecem entre as pessoas na utilização dos objetos, mas também no sentido da atividade do ser humano, a razão pela qual ele age. Neste período, revela-se a contradição em querer agir como o adulto e a impossibilidade em função de sua condição concreta, como assinala Leontiev (2001a):

A criança quer ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada (LEONTIEV, 2001a, p. 121).

O autor ainda pontua que “[...] não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele; ela precisa agir, ela precisa guiá-lo, comandá-lo” (LEONTIEV, 2001a, p. 121). Diante da contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações que exigem esta ação (dirigir o carro real), o autor diz que a criança satisfaz sua necessidade por meio da brincadeira de papéis.

Nesse sentido, a brincadeira é a atividade que possibilita solucionar essa contradição que a criança encontra entre conhecer e agir sobre os objetos do mundo externo, ou seja, é na e pela brincadeira de papéis que se resolve essa discrepância (PASQUALINI; EIDT, 2016).

O que permite que a brincadeira seja o meio para a solução dessa contradição é o fato de que ela não se caracteriza como uma atividade produtiva, de que não tem como objetivo um produto final, não importa que, ao brincar de cozinhar, por exemplo, a criança não seja alimentada no final, mas o que é relevante é o ato de cozinhar em si mesmo. Na brincadeira, o motivo está no próprio processo e não no resultado que se pode obter por meio dela (LEONTIEV, 2001a).

Mesmo parecendo que as crianças brincam, porque se sentem atraídas pelos brinquedos, “[...] o que de fato as motiva a brincar é o desejo de desempenhar um papel. Quando se interessam por um estetoscópio, logo passam a executar com ele as ações como se fossem o médico” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 101). Desta perspectiva, Elkonin (2009) afirma que o conteúdo da brincadeira é o homem e as relações que se estabelecem em sua vida social e de trabalho.

### 4.3 A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS COMO ATIVIDADE DOMINANTE DO PERÍODO DA IDADE PRÉ-ESCOLAR

Vimos, na seção anterior, que, na primeira infância, a qual tem como dominante a atividade objetual manipulatória, a criança interessa-se pelos modos de ações com os objetos. Porém, ao adentrar no período da idade pré-escolar, a criança começa a se conscientizar de que esses objetos estão intrinsecamente ligados às relações sociais (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Nesse período, a criança apresenta maior independência, em razão da ampliação de sua capacidade locomotora, e mostra maior complexificação de suas funções psíquicas superiores (percepção, atenção, memória, dentre outras), destacando-se a aquisição e ampliação da linguagem<sup>30</sup>, influenciando a formação das ideias e do pensamento:

Com o intenso desenvolvimento da linguagem, a imagem sensorial do mundo passa a ser denominada pelas palavras que progressivamente, vão alcançando status de ideias e ampliando as possibilidades para significações mais amplas (MARTINS, 2013b, p. 69).

Em razão da ampliação do repertório verbal, a criança apresenta um maior desenvolvimento do pensamento empírico, predominantemente nas crianças pré-escolares, o qual possibilita o conhecimento imediato da realidade, mas que não é o bastante para que a criança apresente a apreensão da realidade em sua complexidade, que será apenas possível nos períodos posteriores à infância, com o desenvolvimento do pensamento teórico (MARTINS, 2013b).

Com as conquistas advindas dos períodos anteriores de desenvolvimento, que têm como atividade dominante a comunicação emocional direta e a atividade objetual manipulatória, a criança, ao imitar o adulto, representando os papéis desempenhados por esses, amplia seu sentimento de pertencimento social e passa a compreender as relações humanas, formando a consciência de si mesma. Elkonin (1987b) afirma que, ao ampliar o próprio domínio sobre a realidade, a criança torna-se cada vez mais autônoma.

---

<sup>30</sup> “A linguagem é um sistema de signos verbais, decisivamente operante na atividade intelectual, uma vez que dela depende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, memória, pensamento etc.). A consciência humana, por sua vez, é primordialmente linguística, dado fundante da afirmação vigotskiana, segundo a qual todo pensamento é verbal, ou seja, da proposição da linguagem como instrumento essencial do pensamento” (MARTINS, 2013, p. 69).

No período da idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais é a atividade que guiará o desenvolvimento da criança, pois a criança se apropria do mundo das pessoas e de suas relações por meio da mediação do adulto.

Lazaretti (2016) pontua que, no período objetual manipulatória, a criança, por mediação do adulto, aprende o significado dos objetos e sua função social. No decorrer desse período, a criança conhece e compreende novas funções com os objetos e, desta maneira, complexifica suas ações lúdicas. A substituição lúdica é o fator determinante que altera a posição social da criança e a insere em uma nova atividade, ou seja, a substituição dos objetos é o pontapé inicial da brincadeira de papéis. Neste sentido, a autora afirma:

A substituição das ações com objetos é o princípio da *atividade lúdica*; por exemplo, a criança aprendeu a comer com a colher e passa, em seguida, a dar de comer à boneca, ao brinquedo de pelúcia e, em outra situação, na ausência de uma colher de verdade, acontecem as mesmas ações, porém a criança utiliza um objeto substituto, como a régua um pedaço de madeira, etc. (LAZARETTI, 2016, p. 130, grifos da autora).

Nas palavras de Elkonin (2009), no percurso da brincadeira, as crianças realizam várias ações soltas, geralmente sem relação entre si mesmas, não existindo um encadeamento cronológico dos fatos: “[...] primeiro a menina embala, depois caminha, logo dá de comer à boneca e, por último leva-a a passear no carrinho” (ELKONIN, 2009, p. 228). Porém, essas ações desconectadas são fundamentais para o desenvolvimento da brincadeira, pois elas são a base para a complexificação e o desenvolvimento, possibilitando que a criança realize, cada vez mais, ações conectadas, que permitirão a ela se apropriar da continuidade das ações lógicas que ocorrem diariamente na vida das pessoas (LAZARETTI, 2016).

De acordo com essa premissa, no início do período pré-escolar, a criança começa a sentir a necessidade de representar as relações sociais, revelando os primeiros elementos do papel, mas ainda influenciada pelos objetos. A partir do momento em que a criança conhece novas ações com os objetos, suas ações lúdicas complexificam-se e elas passam a utilizá-los, estabelecendo conexão entre a ação e a sua finalidade. De pequenas ações soltas e desconexas, a criança passa, agora, a realizar ações cada vez mais articuladas, que reproduzem a vida em sociedade, ou seja, o desenvolvimento da estrutura da brincadeira de papéis, que, segundo Elkonin (2009), desloca-se do:



[...] trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas. Isto já é 'o papel em ação' (ELKONIN, 2009, p. 230, grifos do autor).

De acordo com Elkonin (2009), o desenvolvimento ontogenético da brincadeira de papéis sociais inicia-se com a ação isolada de um objeto, imitando as ações dos adultos. Em seguida, essas ações são dirigidas aos companheiros e atingem seu ápice de desenvolvimento, quando as crianças começam a reproduzir as características mais típicas das relações humanas; em outras palavras, quando a criança finalmente passa a executar “[...] ações ligadas entre si por uma lógica que reflete as ações reais cotidianas na vida das pessoas” (LAZARETTI, 2016, p. 131).

Porém, a brincadeira de papéis sociais só atinge seu ápice na segunda metade do período pré-escolar, e isso só se concretiza graças à qualidade das mediações educativas realizadas nesse período. Martins (2013b) explica tal discussão, afirmando que “[...] a qualidade da construção dessa atividade é uma consequência social e, portanto, profundamente marcada pelas condições de aprendizagens educacionais” (MARTINS, 2013b, p. 74).

A capacidade de generalização é um aspecto relevante que mostra o avanço psíquico da criança em relação ao período anterior, a primeira infância. Os primeiros indícios da capacidade da criança em generalizar podem ser observados na primeira infância, desde quando ela generaliza os modos de ação social com os objetos e, até mesmo, no próprio desenvolvimento da fala, pois a palavra, por si mesma, já é uma forma de generalização (PASQUALINI; EIDT, 2016).

No período pré-escolar, pode-se perceber avanços na capacidade de generalização que se manifestam e, ao mesmo tempo, desenvolvem-se na brincadeira de papéis sociais, pois é no próprio conteúdo da brincadeira que a generalização se concretiza. Isso se deve ao fato de que, no momento em que a criança reproduz um papel, ela assume uma função generalizada, ou seja, ela reproduz uma professora qualquer, geral, e não uma professora singular, vivenciando o modo como se relaciona professor e aluno: “Ela não representa pessoas, mas funções ou papéis” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 132), mesmo que sua relação com a professora seja o único conhecimento empírico que ela possui para realizar essa generalização.

Compreendemos que o conteúdo elementar da brincadeira de papéis sociais são as relações humanas, que os temas da brincadeira podem ser diversos e que essa atividade se caracteriza como uma atividade não produtiva, pois o objetivo está no próprio desenvolvimento da atividade, considerando-se que não se objetiva um produto. Com isso, somos levados a compreender melhor a estrutura da brincadeira de papéis e, como ela, promover o desenvolvimento psíquico da criança.

Geralmente, quando observamos a criança em sua brincadeira, imitando um adulto, a rotulamos, dizendo que ela está brincando de faz-de-conta, porém, de acordo com os postulados de Elkonin (2009), para que a brincadeira de papéis sociais ocorra efetivamente, é necessário que a criança adote e desempenhe um papel social e que as ações lúdicas tenham continuidade lógica e que se assemelhem à vida real.

Já dissemos, anteriormente, de acordo com Elkonin (2009), que o papel e as ações ligadas a ele é a unidade fundamental de análise da brincadeira. Em outras palavras, “[...] o papel é o elemento mínimo que guarda em si as características essenciais da brincadeira” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 132). Assim, para que seja possível explicar e organizar essa atividade, é de fundamental importância compreender a evolução do papel na brincadeira.

Segundo Elkonin (2009), o início da ação lúdica é marcado pelo momento em que a criança começa a substituir os objetos, utilizando sua imaginação como, por exemplo, a criança aprender a comer com a colher sozinha, em seguida, ela alimenta a boneca com a colher e, por fim, na falta da colher, ela substitui este objeto por outro que estiver ao alcance dela, como um pedaço de madeira, por exemplo. No primeiro momento, a ação da atividade está dirigida à colher; por essa razão, ela generaliza e dá de comer à boneca. Depois, o foco da ação volta-se para a boneca, e a criança utiliza um objeto substituto e generaliza a função da colher. Deste ponto de vista, Marcolino, Barros e Mello (20014) destacam:

A explicação da utilização dos objetos substitutos é de extrema importância para a psicologia do jogo. Considerando por outras vertentes teóricas como elemento central da brincadeira e fruto de uma imaginação altamente desenvolvida, o uso dos objetos substitutos aparece, nos estudos realizados por Elkonin e seus colegas, como elemento secundário no jogo, que surge diante da necessidade de completar a ação lúdica (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 20014, p. 99).

A imaginação, função psíquica exclusiva do homem e necessária ao desenvolvimento humano, deve ser, aqui, melhor entendida, por se tratar de uma neoformação<sup>31</sup> do período pré-escolar. Acrescente-se ainda que “[...] a imaginação conquista suas propriedades graças ao vínculo com a linguagem, isto é, no processo de comunicação entre os indivíduos, encontrando na atividade social, coletiva, a condição de sua emergência” (MARTINS, 2013, p. 235).

A imaginação é uma função psicológica superior que se constitui historicamente; a criança não imagina primeiro para depois brincar, ao contrário, durante a brincadeira, a criança desenvolve a própria imaginação, com base nas experiências anteriores, pois se trata de um:

[...] processo de reconstituição da realidade, o qual obriga a criança a realizar substituições dos objetos para reproduzir determinada atividade do adulto, que surge a necessidade da imaginação. A imaginação, reafirmamos, não é premissa para o jogo, mas justamente, seu produto (NASCIMENTO, ARAUJO, MIGUÉIS, 2009, p. 297).

Aqui, percebemos um movimento dialético entre a brincadeira e a realidade, no sentido de que a brincadeira promove o desenvolvimento da imaginação, e a realidade fornece o material necessário à imaginação. Vigotski (2009, p. 9) assegura que “[...] a imaginação se apoia na experiência; como a experiência se apoia na imaginação”.

Devemos destacar que todos os processos funcionais são, de certo modo, processos imaginativos, ao se considerar a abrangência do termo imaginação, o qual “[...] designa qualquer processo que se desenvolve por meio de imagens” (MARTINS, 2013, p. 226). Porém, como processo funcional específico, “[...] a imaginação possui singularidades, e um curso de desenvolvimento fundamentalmente alinhado ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento e dos sentimentos [...]” (MARTINS, 2013, p. 226).

A especificidade da imaginação reside no fato de que as imagens resultantes de experiências anteriores se modificam, produzindo novas imagens, sendo esse seu conceito fundamental:

Trata-se de uma atividade mental que modifica as conexões já estabelecidas entre imagem e objeto, produzindo outra imagem figurativa. A

---

<sup>31</sup> Neoformações são “[...] as aptidões e funções formadas no homem no decurso deste processo” (LEONTIEV, 1987, p. 169).

imagem assim produzida pode operar como modelo psíquico a ser conquistado como produto da atividade orientada por ele, ou seja, por meio desse processo se constrói a *imagem antecipada do produto da atividade* (MARTINS, 2013, p. 227, grifos da autora).

A atividade humana se apoia em um projeto ideal que ainda não foi concretizado, ou seja, é um modelo a ser conquistado que foi idealizado psicologicamente, no qual se constrói a imagem antecipada do produto da atividade.

Contudo, a imaginação não pode ser considerada mera reprodução da experiência anterior, pelo fato de ela apoiar-se na memória. Em outras palavras, ao criar algo novo, “[...] esse tipo de imaginação é fundamentalmente requerido [...] por libertar do imediatamente dado pela experiência particular, promovendo as elaborações de ideias imaginativas cujos produtos são as novas representações” (MARTINS, 2013, p. 230).

Frequentemente algumas pessoas acreditam que a imaginação da criança é mais rica e mais fértil que a dos adultos. Vigotski (2009, p. 44-45), entretanto, negou essa premissa, ao afirmar que a imaginação da criança “[...] não é mais rica, e sim mais pobre que a do homem adulto, ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também sua imaginação, que atinge a sua maturidade somente na idade adulta”. Comenta também que a experiência da criança é mais pobre que do adulto, seus interesses são mais elementares e, por fim, suas relações com o meio não possuem a complexidade das relações dos adultos com esse meio.

Assim, é preciso compreender que a ação criadora deve ser desenvolvida na criança e que ela se ancora na realidade e na experiência anterior para se desenvolver, pois, como pontua Vigotski (2009, p. 20), “[...] toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados na realidade e presentes na experiência anterior”, ou seja, ainda que exista a substituição nos objetos a serem utilizados na ação lúdica, tanto o conteúdo quanto a ação mantêm estreita relação com a realidade. Ao utilizar um objeto na brincadeira, a criança não desconsidera as características reais desse objeto, como sua fragilidade, por exemplo. De acordo com Leontiev (2016a):

Via de regra, o modo de ação, isto é, a operação corresponde exatamente ao objeto com o qual a criança está brincando. Se uma cadeira está desempenhando o papel de uma motocicleta em um jogo, os movimentos da criança correspondem estritamente às precisas propriedades da cadeira e de forma alguma às da motocicleta. A operação do brinquedo, assim

como a ação, é assim estritamente real, porque os objetos com os quais ela corresponde são, eles mesmos, reais (LEONTIEV, 2016a, p. 126-127).

É possível entender que são as condições das ações que exigem que a imaginação seja colocada em movimento e não o contrário, assim “[...] não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (LEONTIEV, 2001a, p. 127), porém seu desenvolvimento depende do conhecimento cultural do qual a criança se apropria.

Em outras palavras, a imaginação é produto da brincadeira e não o contrário. A gênese, os rudimentos imaginativos estão na substituição lúdica do objeto. A imaginação se desenvolve na e pela brincadeira, ela também se complexifica na medida da complexificação da brincadeira, ou seja, a brincadeira (entre outras atividades da criança) é que é imprescindível para a imaginação.

Desta maneira, o desenvolvimento da brincadeira é percebido quando a criança assume um papel, passando a representar as ações de outra pessoa, ou seja, “[...] o papel determina o conjunto das ações realizadas pela criança na situação imaginária” (ELKONIN, 2009, p. 204).

Nesse mesmo sentido, Leontiev (2001a, p. 132) pontua que “[...] o papel lúdico é a ação sendo reproduzida pela criança”. No papel que representa na brincadeira, a criança assume a função generalizada de uma pessoa, geralmente uma função profissional: um zelador, um médico, uma professora etc. Ao assumir o papel de professora, por exemplo, a criança “[...] organiza sua conduta de acordo com as regras de ação latentes contidas no papel a ser desempenhado” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 133).

Cada papel traz em si mesmo a forma como a criança deve agir e se comportar e, no momento em que ela se subordina (voluntariamente) a seguir as ações ou regras de condutas contidas em determinado papel, avança em direção ao desenvolvimento do autocontrole da conduta que se caracteriza como a principal conquista nesse momento:

O autocontrole da conduta é a principal conquista nesse momento do desenvolvimento. Ao acatar as regras, as crianças renunciam a seus desejos e impulsos imediatos para desempenharem adequadamente o papel assumido na brincadeira. No *mundo da brincadeira* existem regras fixas, que refletem as relações entre as pessoas e os objetos, um mundo de realidade. Ao assumir um papel, que por sua vez determina e encaminha o comportamento na brincadeira, a criança busca seguir a regra de conduta que reflete a lógica da ação real e das relações sociais. Qualquer infração

da lógica das ações não é aceita, justificando que *na vida não é assim* (LAZARETTI, 2016, p 132, grifos da autora).

Ao assumir o papel, a criança tenta representar, com exatidão, as ações de cada personagem; com isso, ela altera o próprio comportamento, passando a ver as próprias ações e conscientizando-se delas: “[...] isso é a base para a formação da consciência” (LAZARETTI, 2016, p. 133).

Esse processo caracteriza-se pela negação à realização dos desejos imediatos da criança. Se, no período anterior, ela agia segundo suas vontades, agora ela já é capaz de renunciar aos próprios desejos e realizar tarefas que, muitas vezes, são desagradáveis às crianças, porém necessárias para se assumir o papel a ser representado:

No jogo se manifesta com vivacidade especial a renúncia dos desejos passageiros em benefício de fins mais elevados. A criança renuncia a determinados atos que lhe chamam atenção em benefício de outros menos atrativos, porque assim lhe exige o papel que desenvolve no jogo. As exigências para cumprir bem seu papel subordinam os desejos imediatos da criança (ELKONIN, 1969, p. 521, tradução nossa<sup>32</sup>).

Ao representar um papel, a criança cumpre as regras implícitas nele, as obrigações sujeitas ao papel, os deveres e os direitos em relação aos demais participantes. Ao assumir o papel de médico, por exemplo, a criança deverá reproduzir a postura atenciosa com o paciente e este com o médico; assim como o comprador, que não pode ir embora sem pagar a mercadoria. Mukhina (1996, p. 156) corrobora tal discussão, ao afirmar que “[...] o papel no jogo dramático consiste em cumprir as obrigações que o papel impõe e exercer os direitos em relação aos demais participantes”. É o papel que leva a criança a acatar a regra, atribuindo sentido à brincadeira, pois cria, na criança, a necessidade de ser fiel a ele e, desta maneira, controlar as próprias ações: “As regras fazem com que as crianças se concentrem, memorizem para ganhar o êxito da situação lúdica” (LAZARETTI, 2016, p. 133), contribuindo para o desenvolvimento do psiquismo das mesmas.

---

<sup>32</sup> “*En el juego se se manifesta com especial viveza la renuncia a los deseos pasajeros em beneficio de fines más elevados. El niño renuncia a determinados actos que le llaman la atención em beneficio de otros menos atractivos, porque así lo exige el papel que desarrolla em el juego. Las exigências para cumplir bien su papel supeditan los deseos inmediatos del niño*” (ELKONIN, 1969, p. 521).

### 4.3.1 Níveis do desenvolvimento da brincadeira

Podemos perceber que alguns temas ou argumentos são comuns entre as crianças do período pré-escolar, enquanto brincam, como, por exemplo, de mãe e filhinha. Mukhina (1996, p. 157) pontua que “[...] em todas as idades as crianças brincam de coisas parecidas, mas de maneira diferente”, porque, em cada idade, as crianças introduzem diferentes conteúdos, em um mesmo argumento ou tema. Isso confirma a premissa de que a brincadeira se complexifica em relação ao conteúdo e à estrutura.

De acordo com Elkonin (2009), é possível identificar quatro níveis distintos de desenvolvimento da brincadeira em relação ao conteúdo principal, ao caráter do papel, a lógica das ações e os motivos de protesto contra a interrupção da lógica das ações.

O primeiro nível caracteriza-se pelas ações propriamente ditas com os objetos e dirigidas ao companheiro. Por exemplo, ao brincar de mãe e filha, o mais importante é dar de comer a alguém, sem exercer o papel da mãe. Mukhina (1996) corrobora afirmando que nesse nível o conteúdo principal da brincadeira é a reprodução das ações com objetos:

*A reprodução das ações reais dos adultos com os objetos converte-se no conteúdo principal dos jogos dos pré-escolares mais novos. Ao brincar de comer, as crianças dessa idade cortam o pão, cozinham a sopa, reproduzindo várias vezes a mesma ação. Mas não põem o pão na mesa, nem servem a sopa. Nessa idade, o conteúdo dos jogos se reduz exclusivamente a ações com objetos (MUKHINA, 1996, p. 157, grifos da autora).*

Nesse nível é possível reconhecer papéis, que não são nomeados, mas determinados pelos objetos e pelas ações com ele. Os papéis surgem a partir daquilo que a criança tem à mão. Se ela tiver um giz, será a professora; se for um estetoscópio, será médica. O principal conflito que se observa é decorrente da posse do objeto que desencadeia a ação. Por essa razão, é comum que muitas crianças dirijam o mesmo carro ou que muitas mães preparem a refeição.

A ação não dá continuidade a outras ações, sendo monótonas, e as operações são repetitivas. A brincadeira limita-se “[...] aos atos de dar de comer e, logicamente, não passam a outros atos consecutivos, assim como tampouco são

precedidos de outros como lavar as mãos etc.” (ELKONIN, 2009, p. 296). A lógica das ações são facilmente infringidas e não provocam protestos.

No segundo nível, assim como no anterior, o conteúdo fundamental é a ação com o objeto, porém se apresenta, em primeiro plano, a correspondência da ação lúdica com a ação real. Recorrendo ao exemplo anterior, além de dar de comer à filha, a criança que reproduz o papel da mãe também se preocupa com o preparo do alimento, executando ações relacionadas ao papel representado. Os papéis são denominados pelas crianças, e dividem-se as funções. Porém, a representação dos papéis se limitam a executar as ações relacionadas ao papel dado (ELKONIN, 2009).

As ações seguem a lógica da vida real, observando-se uma sequência como na vida real. “A alimentação relaciona-se com a ação de cozinhar a refeição e servi-la à mesa. E o final desta relaciona-se com as ações que a seguem na lógica da vida” (ELKONIN, 2009, p. 297). As crianças não aceitam mais a quebra da lógica das ações, porém não é motivo para protestos.

No terceiro nível, o conteúdo fundamental da brincadeira é a interpretação do papel e as ações dele decorrentes destacando-se aquelas relacionadas com os demais participantes da brincadeira. Podemos perceber que os papéis já se encontram bem destacados e delineados, as crianças estabelecem os papéis antes de iniciar a brincadeira. Nesse nível, os papéis passam a determinar e direcionar o comportamento da criança, e as ações são definidas pelo papel assumido e adquirem variedade “[...] não é só dar propriamente de comer, mas também ler histórias às crianças, deitá-las para dormir” (ELKONIN, 2009, p. 298). Outro aspecto relevante nesse nível é que as crianças passam a submeter às ações à regra de conduta, protestando quando ocorre uma infração na lógica das ações, argumentando “que na vida não é assim” (ELKONIN, 2009, p. 298).

No quarto e último nível, o conteúdo da brincadeira é a execução das ações relacionadas às atitudes das outras pessoas, cujos papéis são reproduzidos por outras crianças. Por exemplo, ao reproduzir o papel de educadora, destacam-se as orientações quanto à conduta das crianças: “[...] ‘enquanto não comer tudo, não irá dormir e não darei mais pastel’ ou ‘vão para a mesa, mas têm de lavar antes as mãos’” (ELKONIN, 2009, p. 298). Neste nível, os papéis estão claramente definidos e as ações desenvolvem-se de forma idêntica à lógica real. A infração da lógica das ações é rejeitada, pois elas cumprem rigorosamente as regras implícitas do papel.



Para melhor compreensão desses níveis, apresentaremos um quadro que mostra as características essenciais de cada um deles:

**Quadro 2:** Níveis de desenvolvimento da brincadeira de roteiro e papéis (segundo D. B. Elkonin).

<b>Nível da brincadeira</b>	<b>Conteúdo central</b>	<b>Caráter do papel</b>	<b>Lógica das ações</b>	<b>Motivos de protesto contra a interrupção da lógica das ações</b>
<b>Primeiro nível</b>	Ações com determinados objetos.	Os papéis não são nomeados, mas definidos pelo objeto e pela ação com ele.	As ações são homogêneas e se repetem.	A lógica das ações é facilmente infringida, o que não provoca protesto.
<b>Segundo nível</b>	Correspondência da ação da brincadeira com a real.	Os papéis são nomeados, porém sua execução se resume à realização de determinadas ações; demarca-se a divisão de funções.	Determina-se sua sequência como na vida real.	A quebra da lógica não é aceita, porém também não é alvo de protestos.
<b>Terceiro Nível</b>	A interpretação do papel e das ações dele decorrentes, relacionadas com os demais participantes da brincadeira.	Os papéis são nomeados antes do início da brincadeira e orientam o comportamento ao longo dela.	As ações são definidas pelo papel assumido, tornam-se mais diversificadas, surge a fala do papel que é interrompida pelas relações fora da brincadeira; surge a regra à qual as crianças submetem suas ações.	A lógica das ações é definida pelo papel, sua quebra é motivo de protestos (“não acontece assim”).
<b>Quarto Nível</b>	Execução de ações ligadas à relação mantida com outros	Os papéis são bem demarcados e claramente	Destaca-se, com clareza, a linha geral do comportamento;	A quebra da lógica das ações e das regras é

	participantes.	delimitados, as funções dos papéis estão interligadas e se complementam.	a fala tem um caráter do papel; as ações da brincadeira seguem uma sequência rígida que é definida pela lógica real.	rechaçada, o que é motivado pela indicação das regras da brincadeira.
--	----------------	--	--	---

Fonte: SMIRNOVA; RIABKOVA (2019).

O entendimento desses níveis contribui para o planejamento do trabalho pedagógico com crianças do período da idade pré-escolar, com vistas ao desenvolvimento do psiquismo, uma vez que apresentam as características da brincadeira de papéis em cada fase desse período. Isso não ocorrerá de forma espontânea, mas pela mediação do professor e de acordo com as condições educativas que propiciem esse desenvolvimento.

#### 4.3.2 Conteúdo da brincadeira

O conteúdo da brincadeira é um aspecto central que devemos compreender, ao objetivar uma intervenção pedagógica que promova o desenvolvimento psíquico.

Sendo as relações humanas e a atividade dos adultos o conteúdo da brincadeira, os papéis e temas interpretados apoiam-se na dimensão da atividade dos adultos, que são acessíveis à criança e que ela é capaz de compreender:

O conteúdo do jogo é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho. O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos; pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com o qual o homem opera ou a atitude que adota diante de sua atividade e a das outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho humano (ELKONIN, 2009, p. 33).

Por isso, se “[...] o conteúdo do jogo é o que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do adulto” (MUKHINA, 1996, p. 157), cabe ao professor ampliar o conhecimento delas acerca da atividade das pessoas e de suas relações. Assim, o ensino escolar deve estar voltado para o conteúdo da brincadeira com a finalidade de enriquecê-lo, pois “[...] quanto mais ampla for à realidade que as

crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos” (MUKHINA, 1996, p. 157) e mais rica será sua atividade.

Nesse sentido, se o psiquismo da criança é reestruturado por meio da atividade, conseqüentemente quanto mais rica for a atividade, mais rico será o psiquismo. Em contraponto, quanto mais empobrecida for a atividade, mais pobre será o psiquismo. Em outras palavras, quanto menor o conhecimento que a criança possui da realidade a ser representada na brincadeira, referente às atividades dos adultos e de suas relações, menos a brincadeira flui, ou se desenvolve por pouco tempo, devido ao pouco conhecimento que a criança tem da realidade a ser representada, ficando a atividade empobrecida, pois retrata, de forma superficial ou simplista, a realidade real dos adultos. Desta perspectiva, Elkonin (1969) afirma:

O desenvolvimento dos jogos, tanto no que diz respeito a seu argumento quanto a seu conteúdo, não se efetiva de uma maneira passiva. A passagem de um nível do jogo a outro se realiza graças à direção dos adultos, que sem alterar a atividade independente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas facetas da realidade que se refletirão posteriormente no jogo: as particularidades da atividade dos adultos, as funções sociais das pessoas, as relações sociais entre elas, o sentimento social da atividade humana. O conteúdo dos jogos de argumento tem uma significação educativa importante. Por isso é preciso observar com cuidado do que brincam as crianças. É preciso dar-lhes a conhecer aquelas facetas da realidade cuja reprodução nos jogos pode exercer uma influência educativa positiva e distraí-las da representação daquilo que possa desenvolver qualidades negativas (ELKONIN, 1969, p. 513, tradução nossa<sup>33</sup>).

De acordo com essa premissa, fica claro que a intervenção do professor na brincadeira não acarreta a supressão do caráter criativo e independente da ação lúdica, entretanto é necessário superar a “[...] dicotomia artificial entre ‘atividades dirigidas’ (supostamente para ensinar) e ‘atividades livres’ (supostamente para brincar)” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 140, grifos das autoras).

Elkonin (1987b) afirma que a intervenção do professor deve ocorrer na seleção dos temas da brincadeira, na distribuição dos papéis entre as crianças e na

---

<sup>33</sup> “El desarrollo de los juegos, tanto con respecto a su argumento como a su contenido, no tiene lugar de una manera pasiva. El paso de un nivel del juego a otro se realiza gracias a la dirección de los adultos, que sin alterar la actividad independiente y de carácter creador ayudan al niño a descubrir determinadas facetas de la realidad que se reflejarán después en el juego: las particularidades de la actividad de los adultos, las funciones sociales de las personas, las relaciones sociales entre ellas, el sentimiento social de la actividad humana. *El contenido de los juegos de argumento tiene una significación educativa importante.* Por esto hay que observar con cuidado a qué juegan los niños. Hay que darles a conocer aquellas facetas de la realidad cuya reproducción en los juegos puede ejercer una influencia educativa positiva y distraerlos de la representación de aquello que puede desarrollar cualidades negativas” (ELKONIN, 1969, p. 513, grifos do autor).

escolha dos acessórios que as crianças deverão utilizar. O professor não deve impor essas questões, mas mediá-las. Partindo do pressuposto de que a brincadeira de papéis tem sua gênese na iniciativa e no interesse das crianças, o professor deve propor argumentos para as brincadeiras de papéis, por meio de visitas orientadas, literatura, documentários, livros, filmes etc., que se caracterizam como excelentes gatilhos para o início da brincadeira, desde que a atenção da criança esteja voltada à atividade humana ali presente. Moya, Sforini e Moya (2019) corroboram tal discussão, posicionando-se do seguinte modo:

Não se trata de interferir diretamente na brincadeira da criança, definindo do que e como ela deve brincar, mas de propiciar o seu enriquecimento cultural para que o conteúdo de suas brincadeiras não fique restrito às atividades humanas mais imediatas ou àqueles modelos de ação que são apresentados pela mídia (MOYA; SFORINI; MOYA, 2019, p. 132).

Em relação à distribuição dos papéis, é importante ressaltar que a mediação do professor deve acontecer esporadicamente, distribuindo os papéis às crianças, observando que elas não ocupem sempre as mesmas posições, promovendo uma espécie de rodízio, a fim de que as crianças ocupem tanto os papéis principais quanto os que têm função menos importante, proporcionando à criança a capacidade de se colocar no lugar do outro. Deste ponto de vista, Duarte (2006, p. 90) refere que “[...] os papéis sociais são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento que fazem a mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais”. Assim, quanto mais estiverem relacionadas a exemplos de condutas éticas de cidadania, solidariedade e cooperação, mais contribuirão significativamente na formação da personalidade. De acordo com Duarte (2006, p. 93), se “[...] deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação”.

Por fim, o professor deve ter clareza da tríade conteúdo-forma-destinatário, como defende Martins (2013a; 2016), ao planejar suas ações pedagógicas, compreendendo que o conteúdo é o conhecimento produzido culturalmente pela humanidade, a forma é a brincadeira de papéis sociais e o destinatário do processo ensino e aprendizagem é a criança de quatro a cinco anos; em outras palavras, a criança desse período irá apropriar-se do conteúdo humano-genérico, por meio da

brincadeira de papéis sociais, tendo em vista o desenvolvimento de suas máximas capacidades.

Nessa seção, enfatizamos a natureza sócio-histórica da brincadeira de papéis, a evolução, os níveis de desenvolvimento, o conteúdo e a importância da mediação do professor nessa atividade dominante. A intencionalidade consciente no ato educativo e a fundamentação teórica do professor em relação aos aspectos aqui apresentados é que fornecerão subsídios para sustentar a prática docente. Destacamos que, à medida que a brincadeira se desenvolve, ela proporciona conquistas psíquicas necessárias à criança pré-escolar, rumo à atividade de estudo.

#### 4.4 OS AVANÇOS PSÍQUICOS RELACIONADOS À BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

Diante do explanado até o momento em relação à brincadeira de papéis sociais, podemos destacar que a brincadeira coloca em funcionamento uma complexidade de capacidades psíquicas imprescindíveis ao desenvolvimento do psiquismo da criança como o controle consciente de suas ações, graças às regras sociais dos papéis representados que regulam sua conduta, levando-a a tomar consciência de si mesma, do outro e das relações que se estabelecem entre os seres humanos e aprimorando a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem, a imaginação etc.

Porém, para que todas essas funções sejam exigidas no desenrolar dessa atividade, é necessária a mediação do professor, ancorada na teoria aqui apresentada, para que se possa “[...] enriquecer, ampliar e diversificar o conteúdo do enredo e dos argumentos, potencializando a brincadeira e sua função no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (LAZARETTI, 2016, p. 134).

Em relação ao conteúdo do enredo, a autora ainda pontua:

[...] que o conteúdo do enredo refere-se aos temas que a criança representa em suas brincadeiras, seja de mãe e filho, professor e aluno, motorista e passageiro, entre outros [...]. Para a execução desses enredos, a criança recorre a inúmeros meios representativos, como a fala, a ação, a mímica, os gestos e a respectiva atitude diante do papel representado. Aliado a escolha do enredo, a criança desenvolve o argumento, ou seja, coloca em movimento o tema da brincadeira (LAZARETTI, 2016, p. 134).

Segundo Pasqualini e Eidt (2016), existe, entre os professores da educação infantil, um discurso hegemônico de que a brincadeira de papéis sociais é importante para o desenvolvimento das crianças pequenas, porém as autoras assinalam que esse entendimento pode estar ancorado em uma concepção maturacionista do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a brincadeira estaria pautada como algo natural e espontâneo das crianças nesse período. Em contradição a essa premissa, vimos que para a Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira é a atividade pela qual “[...] a criança toma consciência do mundo que a circunda, pois passa a compreender as relações entre os homens no interior da sociedade” (PASQUALINI; EDIT, 2016, p. 133) e desenvolve suas capacidades psíquicas.

Ao abordar a influência da brincadeira de papéis no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade das crianças do período da idade pré-escolar, Elkonin (1987b) destaca a importância da brincadeira, tanto no desenvolvimento das capacidades psíquicas que estão intrinsecamente ligadas a ela, como na imaginação e no pensamento, quanto na memória, que não está diretamente ligada a ela. Durante a brincadeira, não se desenvolvem apenas funções psíquicas isoladas, mas também a consciência e a personalidade da criança. Nas palavras do autor:

Sua grande importância para o desenvolvimento da personalidade do pré-escolar não reside no fato de ela exercer processos psíquicos isolados; por outro lado, os processos psíquicos isolados ascendem a um nível superior graças ao fato de que o jogo desenvolve toda a personalidade da criança em idade pré-escolar, sua consciência. No jogo a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar a seu desejo, seus impulsos passageiros, aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento. Assim, o jogo constitui uma escola de atividade em que se submete a necessidade não como algo imposto de fora, mas que responde a própria iniciativa da criança, como algo desejado. O jogo, [...] por sua estrutura psicológica é o protótipo da futura atividade séria (ELKONIN, 1987b, p. 99, tradução nossa<sup>34</sup>).

---

<sup>34</sup> “Su gran importancia para el desarrollo de la personalidad del preescolar no reside en que él se ejercitan procesos psíquicos aislados; a la inversa, los procesos psíquicos aislados se elevan a un escalón superior gracias a que el juego desarrolla toda la personalidad del niño pre-escolar, su conciencia. En el juego el pequeño toma conciencia de sí mismo, aprende a desear y a subordinar a su deseo sus impulsos afectivos pasajeros; aprende a actuar subordinando sus acciones a un determinado modelo, a una norma de comportamiento. Así, el juego constituye una escuela de actividad en la que el sometimiento a la necesidad no es algo impuesto desde afuera, sino que responde a la propia iniciativa del niño, como algo deseado. El juego, [...] es el prototipo de la futura actividad seria” (ELKONIN, 1987b, p. 99).

Porém, para que se materialize toda a possibilidade de desenvolvimento criada pela brincadeira, é fundamental que a atividade adquira complexidade em relação a sua estrutura e conteúdo, no decorrer do período pré-escolar. Desta maneira, é necessária a intervenção do professor, no sentido de organizar a brincadeira de papéis sociais e enriquecer os argumentos da criança, conduzindo esse processo e se contrapondo ao espontaneísmo característico da concepção maturacionista, tendo em vista que somente por meio de um ensino intencionalmente organizado e planejado a criança se apropriará do conhecimento produzido pela humanidade.

Contudo, é importante expormos que não se trata de organizar a brincadeira de papéis com a finalidade direta de a criança assimilar novas ações ou de se formar nela novas faculdades ou aptidões. Não se trata de reduzir “[...] o jogo protagonizado em jogo didático” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 134); também não se trata de organizar a brincadeira no sentido de didatizar, mas de oportunizar as condições adequadas para que ela aconteça. Elkonin (2009) esclarece melhor essa questão, elucidando-a nas seguintes palavras:

Assim, por exemplo, pode-se organizar o jogo do armazém para ensinar as crianças a utilizarem medidas de peso. Para isso introduzem-se no jogo uma balança e pesos reais, entregam-se as crianças alguns grãos ou sementes secas, e elas aprendem a medir e pesar objetos variados, desempenhando as funções ora de vendedores, ora de compradores. Claro que nesses jogos as crianças podem aprender a pesar, a medir, contar artigos por unidades e até a fazer contas e dar o troco. As observações demonstram que no centro da atividade das crianças estão as operações com peso e outras medidas, os cálculos, etc. Mas se relegam a segundo plano as relações entre as pessoas no processo de “compra-venda” (ELKONIN, 2009, p. 400-401, grifos do autor).

É necessário destacar que, segundo Elkonin (2009), não é que a brincadeira não pode ser pedagogicamente utilizada dessa maneira, ambas as formas, a brincadeira com fins didáticos e a brincadeira de papéis sociais, são importantes no trabalho pedagógico, embora, neste caso, enquanto o centro da atividade é o trabalho com as operações, as relações entre as pessoas ficam relegadas a um segundo plano.

Da perspectiva do desenvolvimento psíquico, na brincadeira com fins didáticos, como no exemplo citado acima, objetiva-se a aprendizagem de conteúdos na criança desse período, mas é a brincadeira de papéis sociais que possibilitará esse

desenvolvimento como atividade que guiará os avanços psíquicos em direção ao salto qualitativo de desenvolvimento.

Nesse sentido, Elkonin (1987b) pontua que o trabalho do professor para organizar a brincadeira de papéis é muito mais difícil que em outras atividades. Principalmente, porque, como foi apresentado na segunda seção dessa pesquisa, os documentos que norteiam o fazer pedagógico dos professores da educação infantil não apontam um caminho para organizar essa atividade, pois mesclam principalmente teorias antagônicas em relação ao desenvolvimento humano, tornando essa tarefa mais difícil. Neste sentido, tal dificuldade deve ser assumida como desafio e não como limitação, visto que é muito mais fácil e cômodo “[...] organizar tarefas em que tudo transcorre tranquila e facilmente” (ELKONIN, 1987b, p. 85, tradução nossa<sup>35</sup>), em detrimento da atividade que realmente guiará o desenvolvimento psíquico da criança nesse período.

---

<sup>35</sup> “[...] organizar tareas em las que todo transcurre tranquila y facilmente (ELKONIN, 1987b, p. 85).



## **5 ALGUMAS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PARA A ORGANIZAÇÃO DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS**

Após a análise dos documentos oficiais do Ministério da Educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que servem de suporte para a organização didática nessa etapa educacional, foi constatado que os encaminhamentos ali propostos não mobilizam o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. Por esta razão e ancorada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, analisamos algumas situações apresentadas na obra de Elkonin (2009) e na pesquisa de Brigatto (2018), para elucidar como o professor pode organizar intencionalmente a brincadeira de papéis sociais para a promoção do desenvolvimento psíquico.

A partir do momento em que o professor possuir clareza dos conceitos aqui apresentados, ele terá a possibilidade de organizar a brincadeira de papéis sociais com a intenção de promover saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, o professor precisa conhecer sobre a periodização do desenvolvimento, compreendendo que, em cada período, existe uma atividade que guiará o desenvolvimento e que cada uma dessas atividades tem sua estrutura. Para isso, o professor deve planejar sua ação pedagógica a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário, sabendo o que ensinar, como ensinar e para quem se ensina, para que o “[...] ensino de fato potencialize os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (LAZARETTI, 2016, p. 145).

Em relação à atividade dominante do período da idade pré-escolar, a brincadeira de papéis, compreendemos que ela tem níveis de desenvolvimento, sendo que o professor deve estar atento a essas fases para que possa conduzir a própria atividade pedagógica. Tendo em vista que a escola de Educação Infantil é o espaço criado historicamente para que as crianças aprendam e se desenvolvam, é de extrema importância que sejam oferecidas condições necessárias para que elas possam ampliar seu universo cultural, possibilitando que conheçam as várias atividades humanas que se encontram na realidade objetiva, “[...] de modo a enriquecer suas possibilidades de imitação, imaginação e criação na brincadeira” (MOYA; SFORNI; MOYA, 2019, p. 133).

Diante disso, é preciso esclarecer dois pontos já levantados anteriormente relacionados a utilização da brincadeira nas escolas de Educação Infantil, as quais, de acordo com Elkonin (2009), deixam essa atividade relegada a segundo plano, assim como a utilização dela como instrumento didático, interpretando a brincadeira como mera recreação.

Primeiro ponto, a utilização da brincadeira como instrumento didático não propicia o desenvolvimento do papel, pois não ocorre a promoção do enredo e dos argumentos que desenvolvem a brincadeira. Neste sentido, Marcolino; Barros; Mello (2014), corroboram, ao afirmar:

A importância didática do jogo é limitada porque não se aprende sobre as propriedades dos objetos ou noções científicas do jogo protagonizado: tais aprendizagens se dão em atividades dirigidas para esse fim. Quando se transforma o jogo em uma atividade para ensinar um conceito, sua especificidade está sendo relegada a segundo plano, portanto ele está sendo descaracterizado, transformando-se em outra atividade (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 103).

Segundo ponto, ao se utilizar a brincadeira de papéis como recreação, também não se corresponde a uma organização pedagógica que propicie o desenvolvimento do papel. Utilizar a brincadeira nessa concepção e caracterizá-la como conteúdo fútil, porém “[...] necessário na Educação Infantil para que as crianças descansem e retomem o fôlego para o trabalho com os conteúdos verdadeiramente sérios” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 103).

Outro aspecto relevante e que precisa ser desmistificado em relação a essa atividade se relaciona à intervenção do professor no brincar. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a função precípua do professor é criar condições para que essa atividade se desenvolva. A mediação do professor, contudo, não deve ocorrer na capacidade criativa da criança, estabelecendo do que e como a criança deve brincar, mas na organização do tempo e cenário para o brincar, na disponibilização de objetos temáticos e principalmente na apresentação de temas diversificados.

De acordo com Marcolino; Barros e Mello (2014, p. 103), “A apresentação de objetos (com o que se brinca), o cenário (onde se brinca), as ações e relações interpretadas na brincadeira (como se brinca)” são intervenções fundamentais para que a brincadeira se desenvolva.

Elkonin (1987b) salienta que os brinquedos ou objetos oferecidos à criança devem ser os mais simples e essenciais. Ele ainda assevera que, no nível inicial da

brincadeira, esses brinquedos devem ser temáticos, mas o professor deve realizar a retirada deles gradualmente e oferecer outros objetos que possam se tornar substitutos. Em relação à organização dos cenários, podemos afirmar que eles servem de apoio para que a brincadeira de papéis sociais aconteça, porém esses não devem ser fixos como a “casinha de brinquedo” ou o “canto para brincar”, pois sugerem apenas temas específicos. Para elucidar como o professor pode organizar o cenário, recorreremos ao exemplo presente na pesquisa de Marcolino; Mello (2015):

Para o cenário ‘casa’, a pesquisadora amarrou dois barbantes de um lado a outro da sala e jogou por cima um tecido tipo TNT. Para compor esse cenário, trouxe objetos reais como: almofadas, tecidos, cesto de lixo, vaso para flores. Já para o cenário ‘oficina’ foi montado delimitando um espaço da sala com as próprias carteiras da sala, fazendo parecer um balcão, e foram colocados à disposição brinquedos que imitavam ferramentas. A pesquisadora ofereceu caixas de papelão de diferentes formatos e tamanhos para figurarem como aparelhos a serem consertados (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 155).

Por último e não menos importante, destaca-se a apresentação das esferas da atividade do homem e das relações entre as pessoas, à apresentação do tema. O professor pode sugerir às crianças determinados temas como, por exemplo, a estação rodoviária. Para isso, é necessário que as crianças entrem em contato com essa realidade, seja por meio de uma visita ao local, um filme, a leitura de um livro, fotos, documentários, dentre outros, que despertem o interesse das crianças e ampliem conhecimento que elas possuem em relação às atividades laborais e relações ali estabelecidas, levando-as a reproduzirem os papéis ali representados. Muitas vezes, as crianças observam as atividades laborais em situações empíricas, porém poucos momentos são proporcionados para que elas as reproduzam, ou vivenciem essas funções.

Elkonin (2009) destaca que o conhecimento que a criança tem da realidade enriquece a brincadeira, mobilizando a imaginação, a memória, a linguagem, o pensamento, dentre outras funções psíquicas que são colocadas em funcionamento no desenrolar do papel.

Diante do exposto, destacamos a importância da intervenção do professor na brincadeira de papéis sociais. Neste sentido, Lazaretti (2016) ressalta que essa intervenção:

[...] pode ser a de incrementar com materiais, recursos, conhecimentos a respeito dessas atividades laborais, compartilhando com as crianças, brincando junto, instigando o enredo, levantando hipóteses de

direcionamento das ações e operações. A brincadeira compartilhada permite a participação do professor não apenas como alguém que pode dirigir, mas de vivenciar com as crianças e perceber como elas vêm construindo seus conhecimentos a respeito do que envolve as funções de trabalho nas atividades produtivas dos adultos, incrementando e enriquecendo o conteúdo de valores e regras sociais que são fundamentais para se relacionar com o mundo circundante, em direção à almejada formação humana (LAZARETTI, 2016, p. 135-136).

Além da intervenção do professor que é fundamental para o desenvolvimento da brincadeira, pois é ele que deve criar condições adequadas para a constituição dessa atividade, destaca-se a importância de ele conhecer a periodização do desenvolvimento humano, bem como as atividades dominantes de cada período. No período aqui estudado, o pré-escolar, fica evidente a relevância de o professor compreender como se desenvolve a brincadeira de papéis para que possa mediar o desenvolvimento da mesma durante sua ação pedagógica; para isso, ele deve ter clareza a respeito da importância da organização do espaço, do tempo, da disponibilização dos objetos e de evidenciar as relações que serão interpretadas durante a brincadeira (MARCOLINO, 2013).

De acordo com o que foi objetivado, nesse momento, trazemos algumas possibilidades de intervenções, que não se esgotam aqui, extraídas da obra de Elkonin (2009) e da pesquisa de Brigatto (2018) que exemplificam, como o professor pode organizar a brincadeira de papéis, de forma intencional e planejada, com o objetivo de promover o desenvolvimento psíquico das crianças do período da idade pré-escolar.

Não se pretende didatizar essa atividade, mas apresentar situações que possam subsidiar a organização da mesma, tendo como princípio que a brincadeira de papéis sociais é a forma de socialização do conteúdo, por meio de relações sociais, sendo o destinatário a criança do período da idade pré-escolar.

Os excertos a seguir foram transcritos na íntegra para que não se perca a essência do conteúdo exposto por Elkonin (2009), ao elucidar a forma como o professor pode organizar a brincadeira de papéis sociais. O autor apresenta o exemplo de uma visita ao jardim zoológico:

Durante a excursão ao Jardim Zoológico de um grupo de idade mediana de um jardim de infância, as crianças observaram o comportamento dos diversos animais, o que comem etc.; a educadora, certa de que as crianças começariam a brincar de 'jardim zoológico' levou para a sala do grupo de brinquedos com figuras dos animais que tinham visto durante a excursão. Mas o jogo não se reproduziu no outro dia, nem nos dias seguintes. Então a

educadora repetiu a excursão e orientou a atenção das crianças, além disso, para os visitantes e o pessoal que cuidava dos animais, concentrando-se no trabalho do bilheteiro, dos porteiros que fiscalizavam a entrada, dos varredores das alamedas e das jaulas, do pessoal da cozinha que preparava a comida para os animais e a repartia, do guia que dava explicações ao público, do veterinário e seus auxiliares de enfermagem. Fez com que as crianças se fixassem na solicitude do pessoal com animais, na amabilidade e no respeito ao público às normas de conduta com os animais, nas relações entre trabalhadores do jardim zoológico. Algum tempo depois da segunda execução, as crianças começaram a brincar por sua própria conta de “jardim zoológico”, no qual não faltava nada: bilheteria, porteiro, mães e pais com os filhos, guia, varredores, uma “cozinha de feras” com cozinheiro, ajudantes e pessoal que dava de comer aos animais, uma enfermeira com veterinário, um diretor, etc. Todos esses personagens iam introduzindo-se pouco a pouco no jogo, que durou vários dias, complicando-se e enriquecendo-se cada vez mais (ELKONIN, 2009, p. 31-32, grifos do autor).

Percebemos, com esse exemplo, que, enquanto não houve a intervenção da professora em sugerir as crianças que observassem as funções e as relações das pessoas umas com as outras e com o meio, a brincadeira de papéis não se desenvolveu. Somente a partir do momento em que ela as orientou para que assim o fizessem, aconteceu seu desenrolar, ou seja, o desenvolvimento da brincadeira de papéis depende intrinsecamente de mediações conscientes e intencionais.

Podemos afirmar fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, que, à medida que o professor intervém no sentido de dirigir a atenção das crianças acerca das relações e atividades humanas, ele amplia o repertório cultural da criança e cria condições objetivas para que a brincadeira de papéis se desenvolva, possibilitando que os “[...] os processos psíquicos e da personalidade se reorganizem e tomem formas qualitativamente superiores” (MARCOLINO; BARROS; MELLO), 2014, p. 103-104).

A ação docente calcada no espontaneísmo em relação à brincadeira de papéis sociais, onde o professor apenas disponibiliza objetos enfatizando o caráter livre, com a finalidade de diversão ou entretenimento, não oportuniza condições efetivas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. De acordo com Elkonin (2009) essa atividade só promoverá o desenvolvimento se,

[...] também forem organizadas situações nas quais as crianças observem e interajam com as atividades diversificadas do mundo adulto, de modo que possam transferir para a atividade lúdica as ações e os conteúdos observados” (MOYA; SFORNI; MOYA, 2019, p. 128).

Isso só enaltece a importância de o professor mediar essa atividade, tanto no momento de apresentar o conteúdo, dirigindo a atenção das crianças em relação às ações dos adultos, como na hora de disponibilizar o tempo e de organizar o espaço para que a atividade se desenvolva.

Como pontua Elkonin (2009), foi necessário que a professora possibilitasse à criança conhecer a realidade de duas maneiras específicas, “[...] a primeira, que o conteúdo fundamental fosse a esfera objetiva da realidade (os objetos e as coisas); e a outra, que o conteúdo fundamental fosse o homem, sua atividade e suas relações com outras pessoas” (ELKONIN, 2009, p. 32), para que acontecesse o desenvolvimento da brincadeira.

Elkonin (2009) ainda apresenta o exemplo de uma viagem a uma casa de campo, onde a estrada de ferro despertou significativo interesse nas crianças, que estiveram na estação:

[...] viram o trem e as pessoas subirem nos vagões; elas mesmas subiram num deles; ouviram anunciar por autofalantes a saída do trem, compraram com seus pais as passagens no guichê etc. A educadora supôs que essas impressões seriam suficientes para que as crianças brincassem de “estrada de ferro”. Mas não foi assim, apesar da profunda impressão que lhes causou a viagem, de falarem muito sobre ela e desenharem estações e trens. A educadora tentou então promover o jogo. Ofereceu às crianças brinquedos atraentes: uma locomotiva, carros, um guichê e, com a ajuda de outro educador, fez entre as crianças a distribuição dos papéis. Apesar da grande carga emocional da viagem de trem e das profundas impressões diretas esse jogo não prosperou. Fez-se então uma nova visita à estação: as crianças viram outra vez a parte material do funcionamento da estrada de ferro. Mas também não bastou esse trabalho adicional para dar impulso ao jogo [...] Passado algum tempo, quando, depois do veraneio no campo, as crianças regressaram à cidade, repetiu-se com o mesmo grupo infantil a excursão à estação ferroviária. As crianças viram como o chefe da estação recebia cada trem, como os passageiros desciam, como se desembarcavam as bagagens, como o maquinista e o seu ajudante cuidavam da locomotiva e como os cabineiros cuidavam dos carros e atendiam os passageiros. Ao entrar na sala de espera, viram como os viajantes compravam as passagens, os moços iam ao encontro dos passageiros para levar-lhes as bagagens até o trem, os varredores cuidavam da limpeza da sala etc. Depois dessa excursão, não tardou muito a organizar-se o jogo. E brincou-se com inegável entusiasmo [...] (ELKONIN, 2009, p. 33-34).

O autor ainda acrescenta que foi proporcionado às crianças conhecer outros temas que propiciaram a brincadeira de papéis como o trabalho de uma oficina de costura, as obras de uma casa, o trabalho de uma fábrica de jogos de salão e o funcionamento dos correios. Ele ainda destaca que, em todas as situações, a brincadeira de papéis sociais só se desenvolveu a partir do momento em que as

crianças observaram o que as pessoas faziam, como era o trabalho delas e as relações que se estabeleciam no processo de produção, afinal é natural que as crianças não tenham, de imediato, ideias exatas. Por isso, é necessário que o professor, durante a brincadeira, possa intervir, ampliando e detalhando o repertório sobre a temática, levando as crianças a observarem e conhecerem as funções das pessoas no interior dessas situações e como as relações se estabelecem (ELKONIN, 2009).

É preciso esclarecer que a apresentação dos temas às crianças não precisa ser necessariamente visitas *in loco*, também pode acontecer por meio de conversas, filmes, leitura de obras literárias, contação de histórias, dentre outras. É preciso, contudo, dosar a intervenção, no sentido de refletir os limites da própria ação pedagógica.

Brigatto (2018) realizou uma pesquisa cujo objetivo consistiu em explorar possibilidades de intervenção na atividade de brincadeira de papéis sociais. A autora elaborou uma sequência didática com o tema restaurante, focalizando os papéis do cozinheiro, garçom/garçonete e cliente, apresentando as possibilidades de intervenção pedagógica nessa atividade.

Em sua pesquisa, Brigatto (2018) selecionou um grupo de crianças que residiam em um bairro não comercial, onde não havia nenhum restaurante nos arredores. Por causa das condições socioeconômicas das famílias, a autora averiguou que as crianças selecionadas não frequentavam esse tipo de estabelecimento na condição de clientes, desconhecendo os papéis relacionados ao referido tema, considerando a pertinência da temática:

A organização do trabalho pedagógico com a temática 'restaurante' previu momentos de brincadeiras no início e ao final da sequência didática, com a finalidade de possibilitar a comparação do argumento da brincadeira (com destaque ao conteúdo dos papéis e sua evolução) após a realização com as crianças de ações que ampliassem seu conhecimento e repertório acerca do conteúdo. Com isso, buscamos elucidar o impacto de ações pedagógicas que intervêm indiretamente na brincadeira, bem como explorar as possibilidades de intervenção direta da pesquisadora-professora na atividade lúdica (BRIGATTO, 2018, p. 39).

As ações que constituíram a sequência didática foram divididas em sete sessões. A primeira sessão iniciou-se com uma roda de conversa para diagnosticar o que as crianças conheciam sobre o tema. Como a maioria dos alunos nunca tinham ido a um restaurante, a pesquisadora descreveu, de forma generalizada, o

ambiente e, em seguida, pediu que elas desenhassem um restaurante. Os desenhos ficaram bem restritos a representações de mesas e cadeiras. Em seguida, ela disponibilizou para a turma objetos temáticos para que brincassem; a pesquisadora observou que elas não os utilizavam como referência ao tema, “[...] algumas crianças brincaram com as facas como se fossem aviões, outras retiraram todos os garfos da roda para brincar de manuseá-los livremente” (BRIGATTO, 2018, p. 50).

Na segunda sessão, a pesquisadora exibiu o filme *Ratatouille*<sup>36</sup>, objetivando despertar o interesse das crianças pela temática que o filme aborda. Durante a terceira sessão, a pesquisadora realizou outra roda de conversa, formulando questionamentos sobre o filme, direcionando as crianças a perceberem como os personagens se comportavam e, em seguida, disponibilizou novamente brinquedos temáticos para que elas brincassem de restaurante. Houve a intervenção da pesquisadora também quanto à organização do local e à distribuição dos papéis sociais. Nessa sessão, já se observou que as crianças começaram a representar os papéis do cozinheiro, do garçom e do cliente (BRIGATTO, 2018).

A quarta sessão iniciou-se como uma roda de conversa sobre o que as crianças mais gostaram na brincadeira do dia anterior (BRIGATTO, 2018). As respostas compreenderam o nome de algumas comidas. Em seguida, fizeram uma listagem de elementos observados no filme. Ainda foi explicado aos alunos que eles teriam um momento para conversar com a cozinheira da escola e elaborar conjuntamente perguntas a serem feitas durante a conversa. Encerrando a sessão, a professora ensinou-os a música “[...] ‘Vira-Virou’, do grupo Triii” (BRIGATTO, 2018, p. 54). Durante a apresentação da música, os gestos imitam a utilização de utensílios da cozinha.

Assim como a sessão anterior, a quinta sessão também iniciou com uma roda de conversa sobre a entrevista com a cozinheira, lembrando as perguntas elaboradas. As crianças realizaram a entrevista e, em seguida, retornaram à sala e conversaram sobre a cozinheira. Na sexta sessão, as crianças realizaram uma visita a um restaurante, onde conheceram o ambiente e as relações que se estabelecem nesse local; elas foram servidas como clientes.

---

<sup>36</sup> “Trata da história de Remy, um rato que reside em Paris e possui, além de um sofisticado paladar, o sonho de se tornar um chef de cozinha e desfrutar das diversas obras da arte culinária. Quando Remy se acha dentro de um dos restaurantes mais finos de Paris, ele decide transformar seu sonho em realidade” (BRIGATTO, 2018, p. 41).



Na última seção, a sétima, as crianças assistiram a filmes que retratavam o funcionamento de um restaurante, para que fosse possível ampliar o repertório sobre a temática e ainda que elas pudessem comparar e analisar as semelhanças e diferenças entre o que observaram nos filmes, a visita que fizeram ao restaurante, e a ação de brincar que realizaram sobre a temática. Em seguida, aconteceu uma roda de conversa onde a professora fez alguns questionamentos enfatizando a organização da brincadeira em relação ao último filme, uma animação do Pocoyo, e logo após sugeriu que as crianças organizassem a brincadeira.

A professora sugeriu que as crianças trocassem de papéis, pois observou que algumas permaneciam sempre nos mesmos, mas isso não aconteceu. Só após ela nomear quais crianças deveriam trocar de papéis é que houve a troca.

Para finalizar, a professora organizou uma nova roda de conversa sobre as atividades desenvolvidas na semana, onde as crianças perguntaram se os objetos utilizados poderiam ficar na escola, pois gostaram muito de brincar com eles e queriam brincar novamente.

Brigatto (2018) afirma que houve significativa evolução da brincadeira, desde a primeira sessão até a última, nas quais as crianças assumiram os papéis que englobam a temática, seguindo as regras de cada papel, observando-se o domínio da conduta de cada criança. Assim, a autora pontua que houve avanços na linguagem e no autocontrole da conduta, ao se observar as crianças, no início e no término das sessões.

Diante do exposto, Marcolino, Barros e Mello (2014), ressaltam a importância de a brincadeira de papéis sociais ser planejada de forma intencional, pois o desenvolvimento da brincadeira, embora pareça não é fácil, pois a criança não age livremente, visto que “[...] nesse movimento de assumir papéis, ser ao mesmo tempo eu e o outro e comparar-se com um modelo, a criança vai assimilando as normas de relacionamento social e organizando sua própria conduta” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p.102).

Em suma, destacamos a importância da brincadeira de papéis, a evolução, o conteúdo, os avanços psíquicos decorrentes dessa atividade e ainda pontuamos a necessidade de essa atividade ser organizada de forma intencional e planejada, apresentando exemplos de como o professor pode se apoiar para organizar o ensino.

Pretendemos, por meio dos subsídios teóricos, mais do que apresentar conteúdos, almeja-se motivar o professor do período da idade pré-escolar a apropriar-se do conhecimento a respeito da especificidade da brincadeira de papéis sociais, suscitando o interesse pela mudança da prática educativa dessa atividade, que, por vezes, é relegada a segundo plano, conduzindo as questões para o centro da ação educativa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa propôs-se a analisar a importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento psíquico das crianças de quatro a cinco anos e sua organização pedagógica. Temos certeza de que esse assunto não se inicia e nem tampouco termina aqui. Porém, diante das análises realizadas, acreditamos ter provocado, de certa forma, a reflexão sobre a importância dessa atividade para o desenvolvimento da criança do período pré-escolar e a pertinência do papel do professor em organizar e intervir no desenvolvimento da brincadeira, de forma que acarrete avanços psíquicos para a criança de quatro a cinco anos.

Em busca desse objetivo e analisando as inúmeras determinações, calcados na problemática inicial, procuramos seu desvelamento fundamentados na pesquisa teórico-bibliográfica e documental desenvolvida, a fim de entender como a brincadeira de papéis sociais pode contribuir no desenvolvimento psíquico das crianças de quatro a cinco anos de idade, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Assim, trilhamos o percurso histórico da Educação Infantil brasileira, desde o final do século XIX até a primeira década do século XXI, buscando conhecer como se estruturou pedagogicamente essa etapa educacional. Também nos debruçamos sobre alguns documentos do MEC, que norteiam o fazer pedagógico dos professores do período pré-escolar. Com essa análise, percebemos que apesar de esses documentos, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), abordarem a questão da brincadeira, nota-se a falta de um aprofundamento teórico que sustente a organização dessa atividade, com o intuito de promover o desenvolvimento psíquico dessas mesmas crianças.

Como afirma Ottoni e Sforzi (2011), nesses documentos não estão definidos:

[...] os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações quando se reserva o momento para a brincadeira. Considerando que na definição desses itens revela-se a intencionalidade e a mediação docente, ou seja, é quando se evidencia o caráter pedagógico das atividades realizadas em contextos escolares, o fato de esses aspectos não estarem presentes na intencionalidade do professor, significa que ele realiza uma prática espontaneísta em relação ao brincar, reduzindo essa atividade aos

momentos livres para exploração de brinquedos e/ou interações entre pares (OTTONI; SFORNI, 2011, p. 3).

Devemos destacar que tal afirmação não deve ser generalizada, mas que é inegável que, por vezes, o professor não atribui a mesma importância a essa atividade em relação às demais, devido a essa confusão teórica e à falta de um olhar mais atencioso para perceber as entrelinhas dos documentos, dentro de um contexto histórico, social e cultural de desvalorização (proposital) da educação básica.

Além disso, não podemos deixar de mencionar a formação inicial e continuada de qualidade, pois afinal, apropriação teórica é condição de liberdade do docente.

Nessa direção, adotamos a Teoria Histórico-Cultural como base fundante para que pudéssemos compreender o desenvolvimento humano. Fez-se necessário uma pesquisa do aporte teórico que sustenta essa teoria para se apropriar de seus postulados e elaborar uma síntese que justifique suas contribuições para o desenvolvimento psíquico da criança do período pré-escolar.

É preciso destacar que a teoria de Vigotski não elaborou uma concepção pedagógica, mas postulados que contribuem para a organização do ensino de forma intencional e planejada, promovendo avanços no psiquismo, uma vez que esse referencial teórico sustenta uma concepção de desenvolvimento como processo histórico-cultural que supera tanto as concepções inatistas, que consideram o desenvolvimento como um processo de maturação, como as ambientalistas que desconsideram o papel ativo do sujeito nesse processo.

Considerando que o desenvolvimento psíquico é um processo histórico e cultural, não se pode admitir que ele ocorra de forma linear e por idades engessadas, mas, sim, por períodos e que, em cada um deles, existe uma atividade que guiará esse desenvolvimento e provocará significativos avanços no psiquismo. Assim, o ensino deve estar organizado, de forma a promover esse desenvolvimento calcado na atividade dominante de cada período. De acordo com Mukhina (1996):

O ensino tem de garantir o caminho mais válido do desenvolvimento psíquico, dar em cada idade aquilo que ajude ao máximo desenvolvimento. Cada idade se distingue por uma elevada receptividade seletiva para diferentes tipos de ensinamento (MUKHINA, 1996, p. 54).

Diante disso, aprofundamo-nos acerca da periodização do desenvolvimento humano e das atividades dominantes, mais especificamente, a brincadeira de papéis

sociais, verificando se o aporte teórico aqui adotado proporciona condições para um trabalho pedagógico intencional e consciente. Compreendemos que a apropriação dos conceitos da referida teoria é imprescindível para um trabalho docente que vise à humanização do sujeito.

Para que ocorra o desenvolvimento psíquico da criança, o professor, ao planejar sua prática pedagógica, deve observar os períodos e suas atividades dominantes, pois:

Conhecendo essas leis conseguiremos estabelecer as condições em que o ensino pode contribuir ao máximo para o desenvolvimento psíquico da criança, convertendo-se assim em um ensino *formativo*. *O ensino formativo tem como propósito principal desenvolver na criança as ações orientadoras, utilizando ao máximo os tipos de atividade infantil que caracterizam cada idade*. Ou seja, à criança que está prestes a ingressar na escola ensina-se a analisar os objetos, fenômenos, acontecimentos e atividades humanas através da brincadeira e do desenho, deixando-a procurar a forma de desenvolver as construções, os jogos e os desenhos (MUKHINA, 1995, p. 55-56, grifos da autora).

Dessa perspectiva, considerando-se o ensino sistematizado desde a Educação Infantil, tendo como unidade a tríade “[...] conteúdo-forma-destinatário” (MARTINS, ABRANTES; FACCI, 2016, p. 3) que deve nortear a prática pedagógica, ponderando-se o conteúdo a ser ensinado, as relações humanas, a forma de ensino e aprendizagem, a brincadeira de papéis sociais e o destinatário, assim como a criança de quatro a cinco anos, expomos algumas situações didáticas que servem de orientação reflexiva para a organização da brincadeira de papéis no âmbito escolar, com vistas ao desenvolvimento do psiquismo da criança desse período.

Com base nas análises realizadas durante esse trabalho, percebemos a relevância da formação constante do professor, para que ele atue, de forma consciente, em relação à própria importância educativa frente à brincadeira de papéis sociais. Pontuamos que a mediação pedagógica em relação à organização dos espaços, dos materiais e principalmente a ampliação do repertório dos temas são a base para o aprimoramento da brincadeira de papéis, entendendo que tais ações devem ser observadas em todas suas fases de evolução.

Desse modo, negamos as ações naturalizantes que se sustentam no desenvolvimento biológico e espontâneo em relação à brincadeira de papéis, por entender que essas práticas e atitudes limitam o desenvolvimento psíquico da criança. Reiteramos a necessidade da formação e apropriação teórica em relação ao

desenvolvimento humano, a periodização e a brincadeira de papéis sociais na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, de modo a compreender sua importância no desenrolar dessa atividade. Acreditamos que esse seja o caminho, uma prática pedagógica sustentada nesse aporte teórico e planejada intencionalmente, para que se promova o desenvolvimento psíquico das crianças do período da idade pré-escolar.

Pelo exposto, acreditamos ter respondido à hipótese de que existe uma lacuna conceitual e teórica sobre a importância dessa atividade, assim como a forma com que ela deve ser organizada na escola de Educação Infantil, em razão da inconsistência teórica encontrada nos documentos que referenciam a prática docente, e da falta de qualidade na formação inicial e continuada.

A organização intencional e planejada da prática docente é elemento fundamental no que tange à intervenção pedagógica nessa atividade, para que se promovam os processos psíquicos imbricados nessa atividade, sendo que sua evolução “[...] prepara para uma transição para uma nova fase, superior do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo” (ELKONIN, 2009, p. 421). Isso se deve ao fato de as conquistas acumuladas pela brincadeira se complexificarem e culminarem no próximo período de desenvolvimento, o escolar. Diante disso, concordamos com Pasqualini (2016b) a respeito da importância do ensino desde a Educação Infantil:

Para tanto, é preciso defender a escola de educação infantil como lugar do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento humano, como instituição que pode e deve promover a ampliação do conhecimento de mundo da criança pequena para além dos estreitos limites da experiência singular (PASQUALINI, 2016b, p. 35).

A ampliação do conhecimento de mundo, defendida pela autora é fundamental na brincadeira de papéis, uma vez que a criança reproduzirá os papéis que forem conhecidos por ela. Assim, é fulcral o posicionamento ético-político do professor na tentativa de amenizar as disparidades sociais em relação ao acesso cultural, como no exemplo didático do restaurante, citado anteriormente, por meio do qual a pesquisadora abordou um tema que quase todas as crianças desconheciam por causa das condições socioeconômicas delas. Nesse sentido, o professor deve possibilitar o máximo de conteúdo das relações humanas, enfatizando mais uma vez aqui a importância da formação do docente para que o professor tenha condições de

ampliar o repertório cultural das crianças, e assim elas tenham elementos necessários a fim de aprimorar a brincadeira, engendrando avanços em seu psiquismo.

Temos certeza de que a especificidade das mediações pedagógicas está relacionada à formação inicial e continuada ofertada aos professores, razão pela qual apresentamos um trabalho que possibilite e motive o interesse pela apropriação teórica dos pressupostos aqui elucidados, com a intenção de contribuir na qualidade da práxis pedagógica, na escola de Educação Infantil.

As discussões tecidas nessa pesquisa não se esgotam aqui, ainda há muito que se avançar em relação à forma de organização e intervenção imbricadas na brincadeira de papéis sociais. Sem dúvida, é um caminho que nos desafia e que depende da constante reflexão e recorrentes estudos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, assim, a presente pesquisa deixa sua contribuição para a organização do trabalho docente, à luz da Teoria Histórico-Cultural.

## REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. *In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (org). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2013. p. 13-37.*

\_\_\_\_\_. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *In: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 99-119.*

\_\_\_\_\_. **Friedrich Froebel**: O pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. *In: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65-88.*

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.*

AQUINO, Estela M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25(Supl.1), p. 2423-2446, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25suppl1/2423-2446/pt/>. Acesso em: 07 Out. 2021.

Bíblia. Português. Bíblia sagrada: Velho Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília - DF: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969. 2334 p.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; RINGEL, Fernando. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Educativa**. Goiânia, v.19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016.

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

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a, Volume 1: Introdução.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Volume 2: Formação Pessoal e Social.



BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL; Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil**. Brasília, MEC, 2006a, 1v.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, MEC, 2006b, 2v.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n.9394/96. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm) Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 6 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC**. 2011. MEC manifesta pesar pela morte do ex-ministro Paulo Renato de Souza. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/paulo-renato>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRIGATTO, Fernanda Oliveira. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar**: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, 2018, 103f. Dissertação (Mestrado em educação escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências e Letras/UNESP, Araraquara: 2018.

CHAIKLIN, Seth. **A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino**. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 16, n. 4, Dec. 2011. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722011000400016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 Fev. 2021.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento a velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.13-34.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na Teoria Histórico-Cultural. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **Educação Escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 13-45.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**. Brasília, v 18, n. 73, p.11-28, jul. 2001.

DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Vigostki e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas de teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000b.

\_\_\_\_\_. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível

em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782001000300004&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782001000300004&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 07 Abr. 2021.

\_\_\_\_\_. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton, (Org). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89- 97.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso em la escuela. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N. RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Moscou: Grijalbo, 1969, p. 504-522.

\_\_\_\_\_. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em La infancia. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS**. Moscou: Progreso, 1987a, p. 104-124.

\_\_\_\_\_. Problemas psicológicos del juego em la edad pré-escolar. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS**. Moscou: Progreso, 1987b, p. 83-102.

\_\_\_\_\_. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés, (Org.). **Ensino Desenvolvimental: Antologia**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 149-171.

FACCI, Marilda G.D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio histórica. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006, p.11-25.

GIL, Carlos Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisas**. ed. 4. São Paulo: Atlas, 2002.

KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.5-18, mai/jun/jul/ago de 2000.

\_\_\_\_\_. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. *In*: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 3-30.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Danil Borisovich Elkonin: Um estudo das ideias de um ilustre (des) conhecido no Brasil**, 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Faculdade de Ciências e Letras/UNESP, Assis: 2008.

\_\_\_\_\_. Idade pré-escolar (3-6anos) e a educação infantil. A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice**. Campina, SP: Autores Associados, 2016. p. 129-147.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2001a, p. 119-142.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2001b, p. 59-83.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa-Portugal: Horizontes, 1987.

\_\_\_\_\_. Atividade e consciência. *In*: V. M. VILHENA (org.) **Práxis: a categoria materialista de prática social**. v.2. Lisboa: Livros Horizonte, 1980, p 49-77.

\_\_\_\_\_. **Actividad, consciência e personalidade**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

LURIA, Alexander Romanovich. “Vigotskii”. *In*: VYGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, p. 21-38.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia geral: Introdução Evolucionista à Psicologia**. 2 ed. v. 1. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p.51-76.

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências (Universidade Estadual Paulista), Marília: 2013.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.18, n.14, p. 97-104, jan./abr. 2014.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. O espaço onde se brinca na educação infantil. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente-SP, v.26, n.2, p.149-168, mai./ago. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton, (Org). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27- 50.

\_\_\_\_\_. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de Crianças de 4 a 6 anos. *IN*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (Org). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2013b, p. 67-96.

\_\_\_\_\_. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento a velhice. Campina, SP: Autores Associados, 2016, p.13-34.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Apresentação. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento a velhice. Campina, SP: Autores Associados, 2016, p. 1-9.

MOYA, Dóris de Jesus; SFORNI, Marta Sueli de Faria; MOYA, Paula Tamyris. Temas e conteúdo do jogo de papéis: Sinalizando caminhos para a atuação pedagógica com a atividade lúdica na educação infantil. **Revista Contexto e Educação**. n.109, p.121-133, set./dez.2019. Disponível em: < <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8751> >. Acesso em: 20 Abr. 2021.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**: Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. 13, n. 2, p. 293-302, jul/dez, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves; SFORNI, Marta Sueli de Faria O brincar na educação infantil: explorando o jogo protagonizado. **X CONPE – Congresso nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. Caminhos trilhados, caminhos a percorrer. Anais *online*, 2011. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/43205740/o-brincar-na-educacao-infantil-explorando-o-jogo-protagonizado>. Acesso em: 14 Nov. 2020.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 23 Out. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos**: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.

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

\_\_\_\_\_. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016a.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Orgs.). **Proposta pedagógica da educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016b, p. 69-100. Disponível em: [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf). Acesso em: 12 Fev. 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher;

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Org.). **Proposta pedagógica da educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 101-148. Disponível em: [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf). Acesso em: 12 Fev. 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de L.S. Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. 2010.

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o Processo de Humanização. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ROLDÃO, Flávia Diniz; CAMARGO, Denise de; DIAS, Maria Sara de lima. A vida e a obra entrelaçadas: discussões sobre o contexto histórico de Vygotski. *In*: DIAS, Maria Sara de Lima. (Org.). **Introduções às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidade na pesquisa**. Porto Alegre, RS: Fi, 2019.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. **Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor**. Tese (Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). São Paulo: 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 37.<sup>a</sup> ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2005b.

SMIRNOVA, Elena; RIABKOVA, Irina. TEORIA DA BRINCADEIRA NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL. **Teoria e Prática da Educação**. v. 22, n.1, p. 84-97, Janeiro/Abril 2019. Disponível em: [https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/47434/pdf\\_1](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/47434/pdf_1). Acesso em: 06 Mar. 2022.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação infantil: gênese e perspectivas. *In*: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Maria Regina Martins (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 5-32.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. p. 81-118. ed. 2. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*:

MARTINS, Lúgia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice.** Campina, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas.** v. I: Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Madrid: Visor, 1991.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas.** v. III. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** v. IV. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.** Madrid: Gráficas Rogar, Navalcarnero, 2007.