



**PAULA EMANUELE BELLO KOSLOSKI**

**O JOGO DE PAPÉIS: A APROPRIAÇÃO DE ELKONIN NAS TESES E  
DISSERTAÇÕES PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2012 A 2021**

**CASCADEL-PR**

**2022**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO / PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS  
DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

**PAULA EMANUELE BELLO KOSLOSKI**

**O JOGO DE PAPÉIS: A APROPRIAÇÃO DE ELKONIN NAS TESES E  
DISSERTAÇÕES PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2012 A 2021**

**CASCADEL-PR**

**2022**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO / PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS  
DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

**PAULA EMANUELE BELLO KOSLOSKI**

**O JOGO DE PAPÉIS: A APROPRIAÇÃO DE ELKONIN NAS TESES E  
DISSERTAÇÕES PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2012 A 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: Linha de Pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientador(a):** Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lidia Sica Szymanski

**CASCADEL-PR**

**2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Kosloski, Paula Emanuele Bello  
O jogo de papéis: a apropriação de Elkonin nas teses e dissertações publicadas no período de 2012 a 2021 / Paula Emanuele Bello Kosloski; orientadora Maria Lidia Sica Szymanski . -- Cascavel, 2022.  
132 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Jogo protagonizado. 2. Jogo de papéis. 3. Elkonin. 4. Psicologia Histórico-Cultural. I. Szymanski, Maria Lidia Sica, orient. II. Título.



## PAULA EMANUELE BELLO KOSLOSKI

O jogo de papéis: a apropriação de Elkonin nas teses e dissertações publicadas no período de 2012 a 2021

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Maria Lidia Sica Szymanski'.

Orientador(a) - Maria Lidia Sica Szymanski

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Alayde Maria Pinto Digiovanni'.

Alayde Maria Pinto Digiovanni

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Jane Peruzo Iacono'.

Jane Peruzo Iacono

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 19 de agosto de 2022

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar o meu caminho nessa trajetória.

À minha família, por todo apoio e paciência.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lidia Sica Szymanski, pelas orientações e pelo conhecimento compartilhado no período de elaboração desta pesquisa.

Às professoras da banca, Prof.<sup>a</sup> Dra. Alayde Maria Pinto Digiovanni e Prof.<sup>a</sup> Dra. Jane Peruzo Iacono, pela disposição e pelas contribuições que aprimoraram esta pesquisa.

À Capes, pelo auxílio financeiro por meio da concessão de bolsa de estudo.

Por fim, meus sinceros agradecimentos a todos que, de alguma maneira, contribuíram na conclusão deste trabalho.

KOSLOSKI, Paula Emanuele Bello. **O jogo de papéis: a apropriação de Elkonin nas teses e dissertações publicadas no período de 2012 a 2021.** 2022. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

## RESUMO

Trata-se de uma revisão bibliográfica com o objetivo de avaliar a influência/apropriação de Elkonin nas teses e dissertações sobre jogo de papéis no Brasil, publicadas no período de 2012 a 2021 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Apoio à Formação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A revisão consistiu em oito dissertações e quatro teses. A análise quantitativa envolveu os seguintes dados: tipo de trabalho; ano de publicação do trabalho; universidades e regiões onde os trabalhos foram realizados, seus respectivos programas de pós-graduação, área de concentração e linhas de pesquisa; objeto da pesquisa, dados metodológicos e obras de Elkonin utilizadas entre os trabalhos. Posteriormente, destacaram-se os principais conceitos sobre jogo de papéis apresentados nas teses e dissertações, os quais foram organizados nas seguintes categorias: Jogo de papéis; Esferas que compõem a realidade da criança; Campos que compõem o jogo de papéis; Origem do jogo de papéis; e Características do jogo de papéis. Ainda, analisaram-se as conclusões das teses e dissertações a partir de três categorias: o desenvolvimento do simbólico, o brincar mediado e a organização do espaço/materiais. Na análise quantitativa, entre outros dados, houve aumento no número de pesquisas em 2018; mais da metade estavam concentradas na região Sudeste. A maioria das pesquisas foi desenvolvida por programas de pós-graduação na área educacional, quando comparada com a área da saúde. Quanto à apropriação dos conceitos, os mais frequentes em 80 a 100% das pesquisas, foram: “Origem filogenética”, “Origem ontogenética” e “Jogo protagonizado e desenvolvimento psíquico”. Os conceitos “Esfera dos objetos”, “Esfera das atividades das pessoas”, “Tema do jogo de papéis”, “Conteúdo do jogo de papéis” e “Definição do jogo de papéis” tiveram uma frequência considerável (60 a 80%). Os conceitos “Desenvolvimento do jogo de papéis” e “Regras do jogo” tiveram frequência intermediária (40 a 60%) e, por fim, observou-se baixa frequência para os conceitos “Relação entre objeto, ação e palavra” e “Ações produtivas no jogo de papéis” (menos de 40%), sobre os quais evidencia-se a necessidade de maior reflexão. Mas, em todos os casos os conceitos estavam na mesma perspectiva proposta por Elkonin. Sobre a visão geral do jogo de papéis, verificou-se um entrelaçamento entre as categorias analisadas, pois o desenvolvimento do simbólico exige o papel do professor no jogo e sua organização. Porém, embora os estudos defendam a atuação do professor no jogo, retratam muitas dificuldades pedagógicas diante dessa atividade, desestabilizando essa relação. Assim, ressalta-se a importância de um processo constante de formação continuada, pois o comprometimento do professor é essencial para que o jogo protagonizado atinja resultados positivos. Concluiu-se que apesar de muitos conceitos trabalhados por Elkonin terem sido

apropriados entre pesquisas de pós-graduação na última década, ainda sobressai o desalinhamento do conhecimento teórico sobre o brincar à prática pedagógica, dificultando o alcance das contribuições do jogo protagonizado no desenvolvimento psíquico infantil. Para possibilitar a articulação teórico-prática é importante que o professor compreenda os aspectos constituintes do jogo e os fundamentos epistemológicos de sua prática.

**Palavras-chave:** Jogo Protagonizado; Jogo de Papéis; Elkonin; Psicologia Histórico-Cultural.



KOSLOSKI, Paula Emanuele Bello. **The role play game: Elkonin's appropriation in theses and dissertations published from 2012 to 2021.** 2022. 132f. Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Research Line: Teacher Training and Teaching and Learning Processes. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

## ABSTRACT

This is a bibliographic review with the objective of evaluating the influence/appropriation of Elkonin in the theses and dissertations on role playing in Brazil, published from 2012 to 2021 in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination of Support to Personnel Training Higher Education (CAPES) and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The review consisted of eight dissertations and four theses. The quantitative analysis involved the following data: type of work; year of publication of the work; universities and regions where the work was carried out, their respective graduate programs, area of concentration and lines of research; object of research, methodological data and works by Elkonin used among the works. Subsequently, the main concepts about role playing presented in theses and dissertations were highlighted and were organized into the following categories: Role playing; Spheres that make up the child's reality; Fields that make up the role play game; Origin of role play game; and Roleplay Features. Furthermore, the conclusions of theses and dissertations were analyzed from three categories, namely: the development of the symbolic, mediated play and the organization of space/materials. In the quantitative analysis, among other data, there was an increase in the number of surveys in 2018; more than half were concentrated in the Southeast region. Most researches was developed by graduate programs in the educational area, as comparing with health area. Regarding the appropriated concepts among the researches, a higher frequency (80 to 100%) was observed for "Phylogenetic origin", "Ontogenetic origin" and "Role play and psychic development". The concepts "Sphere of objects", "Sphere of people's activities", "Role game theme", "Role game content" and "Role game definition" had a considerable frequency (60 to 80%). The concepts "Role game development" and "Rules of the game" had an intermediate frequency (40 to 60%), and finally, a low frequency, less than 40%, were observed for the concepts "Relationship between object, action, and word" and "Productive actions in the role game". In relation to the general vision of the role game, as there was an intertwining between the analyzed categories, as the symbolic development requires the teacher's role in the game, as well as its organization. However, although the studies defend the role of the teacher in the game, they portray many pedagogical difficulties in the face of this activity, destabilizing this relationship. In view of this, the importance of a constant process of continuing education is emphasized, as the teacher's commitment is essential for the role game to achieve positive results. It was concluded that although many concepts worked by Elkonin have been appropriated among postgraduate research in the last decade, the misalignment of theoretical knowledge about playing with pedagogical practice still stands out, making it difficult to reach the contributions of role playing in psychic development. childish. To make theoretical-practical articulation possible, it is

important that the teacher understand the constituent aspects of the game and the epistemological foundations of its practice.

**Keywords:** Starring Game; Role Play Game; Elkonin; Historical-Cultural Psychology.

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Frequência de publicação dos estudos selecionados.....	90
Gráfico 2 - Frequência dos programas de pós-graduação stricto sensu entre os estudos selecionados.....	92
Gráfico 3 - Natureza das pesquisas selecionadas .....	96
Gráfico 4 - Idade das crianças analisadas por pesquisa .....	98
Gráfico 5 - Número de instituições analisadas pelos trabalhos selecionados	101

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias do jogo em cada nível de seu desenvolvimento .....	67
Quadro 2 - Relação dos trabalhos selecionados.....	88
Quadro 3 - Região das universidades onde os trabalhos foram elaborados....	91
Quadro 4 - Frequência da área de concentração e linha de pesquisa por programas de pós-graduação entre os estudos selecionados .....	93
Quadro 5 - Objeto de pesquisa dos estudos selecionados .....	95
Quadro 6 - Documentos analisados pelos trabalhos selecionados .....	97
Quadro 7 - Participantes e número de participantes analisados por pesquisa.	98
Quadro 8 - Materiais e instrumentos utilizados pelos trabalhos selecionados .	99
Quadro 9 - Procedimentos para coleta de dados utilizados pelos trabalhos selecionados .....	100
Quadro 10 - Procedimentos para análise de dados utilizados pelos trabalhos selecionados .....	101
Quadro 11 - Local das sessões de observação utilizados pelos trabalhos selecionados .....	102
Quadro 12 - Obras de Elkonin utilizadas pelos trabalhos selecionados.....	103
Quadro 13 - Conceitos sobre o jogo de papéis pautados em Elkonin abordados nos trabalhos.....	105
Quadro 14 - Quantidade de conceitos abordado em cada trabalho .....	106

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Relação da quantidade de estudos selecionados na BDTD .....	85
Tabela 2 - Relação da quantidade de estudos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	85
Tabela 3 - Relação da quantidade de estudos selecionados na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	86

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento psíquico de Elkonin.....	36
--	----

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
FPS	Funções Psicológicas Superiores
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1. O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	<b>22</b>
1.1. PRINCÍPIOS BÁSICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	22
1.2. CONCEPÇÃO GERAL DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	30
<b>2. O JOGO DE PAPÉIS A PARTIR DA PERSPECTIVA DE DANIIL BORISOVICH ELKONIN</b> .....	<b>42</b>
2.1. CONCEITUAÇÃO DO JOGO DE PAPÉIS .....	42
2.2. O JOGO DE PAPÉIS E SUA ORIGEM FILOGENÉTICA E ONTOGENÉTICA .....	47
2.3. O OBJETO, A AÇÃO E A PALAVRA NO JOGO DE PAPÉIS .....	55
2.4. O DESENVOLVIMENTO DO JOGO DE PAPÉIS .....	60
2.5. A ATITUDE DA CRIANÇA DIANTE DAS REGRAS .....	68
2.6. O JOGO DE PAPÉIS E A SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO.....	73
2.7. AÇÕES PRODUTIVAS NO PERÍODO DO DESENVOLVIMENTO DO JOGO DE PAPÉIS .....	79
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	<b>84</b>
<b>4. O CONTEXTO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE O JOGO DE PAPÉIS NA ÚLTIMA DÉCADA</b> .....	<b>88</b>
4.1. ANÁLISE DOS CONCEITOS A PARTIR DA TEORIA DE ELKONIN .....	104
<b>5. O JOGO DE PAPÉIS NAS PESQUISAS DA ÚLTIMA DÉCADA</b> .....	<b>113</b>
5.1. DESENVOLVIMENTO DO SIMBÓLICO .....	113
5.2. O BRINCAR MEDIADO.....	116



5.3. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO/MATERIAIS .....	121
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

O jogo de papéis é uma atividade essencialmente infantil, característica das crianças do final da idade pré-escolar (faixa etária dos 3 a 6 anos). Em uma definição prévia e geral, “[...] o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais.” (ELKONIN, 2009, p. 19). Referindo-se ao jogo de papéis como jogo protagonizado [entendendo-os como sinônimos<sup>1</sup>], Elkonin (2009) menciona elementos que sinalizam a importância do estudo do desenvolvimento do jogo de papéis,

[...] primeiro, porque assim se descobre com maior profundidade a essência do jogo; segundo, porque, ao descobrir a conexão mútua dos diferentes componentes estruturais do jogo em seu desenvolvimento, pode-se facilitar a direção pedagógica e a formação dessa importantíssima atividade da criança (ELKONIN, 2009, p. 233).

As contribuições do jogo de papéis para o desenvolvimento infantil são evidenciadas por alguns dos principais autores da Psicologia Histórico-Cultural, como Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexei Nikolaevich Leontiev (1903- 1979) e Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), daí a opção por esse referencial teórico. Dentre esses autores, nesse trabalho, elegeu-se Elkonin.

Elkonin nasceu em Peretshepino, uma pequena aldeia pertencente à província de Poltava, na Ucrânia. Foi um especialista dedicado às áreas da pedagogia e psicologia infantis. Dentre as suas inúmeras obras, o livro “Psicologia do jogo<sup>2</sup>” foi o único traduzido e publicado em 1998 (20 anos após a sua publicação original) no Brasil, tendo a segunda edição lançada em 2009. Essa obra resulta de investigações teóricas e experimentais de Elkonin que datam de mais de meio século, reunindo uma coletânea de trabalhos elaborados durante a sua carreira científica. Tendo como apoio especial as concepções de Vigotski, o livro também conta com a contribuição de

---

<sup>1</sup> Os termos jogo protagonizado e jogo de papéis são as duas formas que se encontram no livro “Psicologia do jogo”, primeira (1998) e segunda edição (2009) publicadas no Brasil, embora prevaleça a primeira opção. O fato desses termos terem sido traduzidos primeiramente do idioma russo para o espanhol, e deste para o português dificultam uma diferenciação clara e a tradução não se ateu a isso também (LAZARETTI, 2011).

<sup>2</sup> O livro “Psicologia do jogo” foi publicado pela primeira vez em 1978 no idioma russo; em 1980, na língua espanhola; e, somente em 1998, no português (LAZARETTI, 2011).

outros teóricos russos, como Leontiev, Lukov, Zhukóvskaia, Márkova, Koroliova, Fradkina, Slavina etc.

Em seu livro, Elkonin faz uma explanação minuciosa do jogo de papéis, indo desde a sua gênese até seus fundamentos e características. O autor, como afirma Lazaretti (2011), busca validar a hipótese de Vigotski, de que a brincadeira infantil é uma atividade historicamente datada e socialmente desenvolvida.

Com uma única publicação no Brasil, Elkonin ganhou visibilidade no cenário de estudos em psicologia e educação, notadamente no segmento infantil (LAZARETTI, 2011), o que indica a necessidade de conhecer e compreender como a sua teoria acerca da psicologia do jogo tem sido utilizada na esfera da Educação Infantil. Sendo assim, constituem-se como objeto deste trabalho teses e dissertações que tratam do jogo de papéis na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase em Elkonin.

O jogo de papéis é influenciado, sobretudo, pela atividade humana, pelo trabalho e pelas relações entre os homens, portanto, o conteúdo fundamental do papel que a criança representa é, precisamente, a reconstituição da atividade social (ELKONIN, 2009). Nesse sentido, Moya, Sforini e Moya (2019) destacam a necessidade de o professor organizar situações que possibilitem à criança observar e interagir com atividades diversificadas, de modo que ela possa revivenciar as relações vividas com os adultos na realidade. Segundo as autoras,

[...] no jogo de papéis o professor desempenha uma função preponderante; ele é o mediador responsável por definir os conteúdos e o modo de inserir as crianças nesses conteúdos, disponibilizando os objetos/brinquedos. Além disso, o docente é responsável por organizar ações capazes de mobilizar as crianças envolvendo-as na atividade humana representada no jogo de papéis, isto é, nas relações sociais e nos modos de operar com os objetos (MOYA; SFORINI; MOYA, 2019, p. 130).

Apesar de ser considerado como atividade-guia do período denominado infância, o jogo de papéis ainda ocorre com pouca frequência e sob inadequada ação pedagógica no cotidiano do ambiente escolar, como demonstra a literatura recente. Lima, Akuri e Valiengo (2018), em uma pesquisa de campo, registraram poucas oportunidades de a criança conhecer o mundo, se expressar, aprender e se desenvolver por meio da brincadeira, uma vez que podiam trazer seus brinquedos preferidos para a escola somente uma vez na semana. Tais decisões, de acordo com

as autoras, podem estar relacionadas com a falta de conhecimentos entre os professores sobre a brincadeira.

Lima, Akuri e Valiengo (2018) verificaram uma divergência entre o que é defendido e o que é exercido entre as professoras. Normalmente seus relatos acenam para a defesa do brincar como uma prática importante para o desenvolvimento infantil, porém em suas práticas docentes há a prevalência de atividades de leitura e escrita, com pouco tempo destinado às brincadeiras. Em geral, as autoras depreenderam que as crianças vêm assumindo um papel de expectadoras, pouco participam e pouco brincam nos períodos em que permanecem na escola.

Dados semelhantes foram identificados no estudo de caso de Szymanski e Colussi (2019), em que foi analisado o Projeto Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil e realizadas observação e anotações acerca das atividades lúdicas das crianças de 5 e 6 anos. Em relação ao Projeto Pedagógico, foi registrada a falta de valorização do jogo de papéis como uma atividade promotora do desenvolvimento infantil e de essencial importância no cotidiano da sala de aula. Quanto às observações em campo, foi constatado um trabalho pedagógico com ênfase no saber escolar, assim, a limitação de tempo e espaço para a ocorrência do jogo de papéis restringia a sua evolução.

As referidas autoras alertam que a ausência quase total do jogo de papéis é provocada pela forma como as atividades da escola são organizadas, impossibilitando episódios dessa atividade no cotidiano das crianças, “[...] o que revela o desconhecimento da equipe de ensino quanto à contribuição pedagógica e emocional dessas vivências pela e para a criança.” (SZYMANSKI; COLUSSI, 2019, p. 57).

Brandão e Fernandes (2021), em revisão sistemática sobre o papel da brincadeira como direito fundamental na Educação Infantil, contemplando o período de 2013 a 2018, também constataram a ausência de momentos qualitativos que possibilitassem à criança se expressar, criar, pensar e interagir por meio das brincadeiras. Em vista disso, as autoras enfatizaram a necessidade de repensar as propostas pedagógicas, de modo a criar meios e condições que promovam mais apropriadamente o desenvolvimento infantil.

Moya, Sforini e Moya (2019) acentuam que “[...] não se pode correr o risco de que a presença das crianças em instituições de educação infantil represente um modo de escolarização que as prive de [...] direitos específicos de sua idade: o seu tempo e o espaço do brincar.” (MOYA; SFORINI; MOYA, 2019, p. 132). Ainda, segundo as

autoras, não basta disponibilizar às crianças apenas o tempo e o espaço para brincar, sendo também imprescindível atentar-se para o enriquecimento do conteúdo do jogo de papéis, visto que tal atividade não acontece de maneira espontânea.

As dificuldades de os professores trabalharem com o jogo de papéis já eram constatadas por Elkonin. Para o teórico, todo profissional de pedagogia sabe o quanto é difícil organizar e estimular o jogo criativo das crianças pré-escolares.

Estas dificuldades estão ligadas, antes de tudo com o fato de que, na organização do jogo, o papel e as funções do pedagogo não são tão claros e nem estão tão definidos quanto em outras tarefas. As dificuldades para organizar o processo de jogo criativo, a incapacidade do educador para encontrar seu lugar no jogo infantil e dirigí-lo levam, às vezes, a que o pedagogo no lugar do jogo criativo (o qual frequentemente provoca alterações de ordem, ruídos, etc.) prefira organizar tarefas nas quais tudo transcorra tranquila e facilmente. (ELKONIN, 1987b, p. 84-85, tradução nossa<sup>3</sup>).

Considerando o exposto, a presente pesquisa tem por objetivo avaliar a influência/apropriação de Elkonin nas teses e dissertações sobre jogo de papéis no Brasil, publicadas no período de 2012 a 2021 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Apoio à Formação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Este período foi estabelecido em razão de o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES disponibilizar os materiais a partir de 2013. Para completar uma década, estendeu-se esse período por mais um ano.

Para atender o objetivo geral do trabalho, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Identificar o tipo de trabalho; Identificar o ano de publicação dos trabalhos selecionados; Identificar a distribuição das pesquisas acerca do jogo de papéis, na perspectiva de Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvidas entre os diferentes tipos de programas de pós-graduação, área de concentração e linhas de pesquisa e suas respectivas universidades e regiões do país; Identificar o objeto das pesquisas elegidas; Identificar a metodologia das pesquisas selecionadas; Identificar

---

<sup>3</sup> Estas dificultades están ligadas ante todo con que, en la organización del juego, el papel y las funciones del pedagogo no son tan claros y no están tan definidos como en otras tareas. Las dificultades para organizar el proceso de juego creativo, la incapacidad del educador para encontrar su lugar en el juego infantil y dirigirlo llevan, a veces, a que el pedagogo en lugar del juego creativo (el cual frecuentemente provoca alteración del orden, ruido, etc.) prefiera organizar tareas en las que todo transcurre tranquila y fácilmente.

as obras de Elkonin utilizadas entre os trabalhos; Identificar os principais conceitos de Elkonin nos trabalhos selecionados.

O estudo está sistematizado em cinco seções, além desta introdução e das considerações finais. A **primeira seção** consiste na apresentação dos conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, subdividindo-se em duas subseções: a primeira referente aos seus princípios básicos e a segunda à concepção geral de desenvolvimento e aprendizagem.

Na primeira subseção, enfatizou-se a relação do homem com o trabalho e a natureza, o modo como o homem constitui-se pelo trabalho, produz a cultura e, nesse percurso, desenvolve-se como resultado da sua interação com os demais indivíduos. Na segunda subseção, apresentam-se os três grandes períodos que constituem o desenvolvimento psíquico, tomando por base suas respectivas atividades dominantes. Em seguida, é descrita a relação da aprendizagem com o desenvolvimento, caracterizando os conceitos de nível de desenvolvimento real e a área do desenvolvimento iminente, sendo também evidenciada a importância da aquisição da linguagem no processo de aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento psíquico.

Na **segunda seção** do trabalho apresentam-se as características do jogo de papéis com base na perspectiva de Elkonin. A partir da obra de Elkonin, “Psicologia do Jogo”, buscou-se compreender o conceito de jogo de papéis, sua origem filogenética e ontogenética, a relação entre o objeto, a ação e a palavra nessa atividade, o desenvolvimento do jogo de papéis, a atitude da criança diante das regras, a relação do jogo com o desenvolvimento do psiquismo e as ações produtivas no período correspondente a essa atividade.

Na **terceira seção**, descreveu-se o caminho metodológico adotado nesse trabalho, caracterizado como uma revisão bibliográfica. Optou-se pela seleção de teses e dissertações, publicadas na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para a seleção desses estudos foram descritos os critérios de inclusão e exclusão. A análise dos estudos selecionados foi descrita em dois momentos, compreendidos na quarta e quinta seção.

Na **quarta seção**, com o intuito de compreender como a atividade de jogo de papéis tem sido apropriada pela literatura, expôs-se o contexto dessa atividade nas pesquisas da última década (2012 – 2021). Os dados de análise consistiram em: Tipo de trabalho; Ano de publicação do trabalho; Distribuição entre os diferentes tipos de

programas de pós-graduação, área de concentração, linhas de pesquisa e suas respectivas universidades e regiões do país; Objeto da pesquisa; Metodologia adotada; Obras de Elkonin utilizadas; Principais conceitos de Elkonin.

Na **quinta seção**, realizou-se uma análise das pesquisas selecionadas por intermédio de três categorias, originadas a partir da leitura das próprias pesquisas e da fundamentação teórica do presente trabalho, a saber, o “Desenvolvimento do simbólico”, “O brincar mediado” e a “Organização do espaço/materiais”. Esta análise possibilitou verificar o modo como o jogo de papéis tem sido trabalhado com as crianças na Educação Infantil e como essa atividade vem sendo incorporada na formação e apropriação dos professores. Esses dados podem contribuir na promoção ou intensificação do trabalho com o jogo de papéis ou mesmo em seu aprimoramento.

Por fim, nas considerações finais, retomam-se os pontos relevantes do presente estudo, de modo a refletir sobre as discussões propostas, no sentido de pensar o jogo de papéis como uma atividade que favorece e potencializa o desenvolvimento psíquico infantil, e que, para isso, necessita ser mais reconhecido e compreendido entre os professores da Educação Infantil. São também indicados futuros estudos, a fim de fortalecer a elaboração de pesquisas nessa temática.

## 1. O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

### 1.1. PRINCÍPIOS BÁSICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural originou-se nas primeiras décadas do século XX, a partir de seus proponentes Lev Semionovitch Vigotski, Alexei Nikolaevich Leontiev e Alexander Romamovich Luria (1902-1977). No decorrer de todo o século XX e adentrando o século XXI, o *corpus* teórico da Psicologia Histórico-Cultural foi enriquecido com as contribuições de diversos outros autores, destacando-se teóricos como Piotr Yakovlevich Galperin (1902-1988), Daniil Borisovich Elkonin, Vasily Vasilovich Davydov (1930-1998). Entretanto, foi somente no final da década de oitenta do século passado, e, sobretudo, na década de noventa, que a psicologia soviética chegou ao Brasil (MARTINS, 2016).

A Psicologia Histórico-Cultural alicerçou-se nos métodos e princípios do materialismo histórico-dialético de Marx, para a compreensão do desenvolvimento psíquico a partir da atividade humana (LUCCI, 2006). No Brasil, alguns autores como Martins, Facci, Rego entre outros apoiam-se em Vigotski e Marx, assim como nos demais autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural.

O objetivo central da Psicologia Histórico-Cultural compreende “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses sobre como essas características se formaram ao longo da história humana e como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, 1998, p. 25).

Se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. E se houvesse que reunir essas palavras e essas fórmulas em uma única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma “teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores”, ainda que ela seja chamada mais frequentemente de “teoria histórico-cultural”. (IVIC, 2010, p. 15, grifos do autor).

A perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, de acordo com Leontiev (2004), considera o homem como um ser social, cujo desenvolvimento é condicionado



pela atividade que o vincula à natureza. Essa atividade, especificamente humana, tem um caráter produtivo, denominada de trabalho. Rego (1995, p. 96) evidencia que “[...] o pressuposto primeiro de toda a história humana é a existência de indivíduos concretos, que na luta pela sobrevivência organizam-se em torno do trabalho estabelecendo relações entre si e com a natureza.”.

Fundamentando-se em Leóntiev (1978) e Leontiev (2004; 2010a), Santos e Asbahr (2020) definiram a atividade como

*[...] o processo, produtor do e mediado pelo reflexo psíquico da realidade, responsável por concretizar as relações de caráter objetivo/subjetivo do homem com o mundo e com o gênero humano e satisfazer suas necessidades, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral e garantindo a produção e reprodução de sua vida material. (SANTOS; ASBAHR, 2020, p. 05, grifo das autoras).*

Ainda com base no teórico, as autoras esclarecem que a atividade humana possui sua gênese e sua origem em um motivo, denominado como “[...] a união entre uma necessidade do homem e um objeto correspondente (material e/ou ideal) capaz de satisfazer a necessidade posta.” (SANTOS; ASBAHR, 2020, p. 10). Toda atividade se realiza objetivamente por intermédio de um conjunto de ações encadeadas e articuladas entre si, denominadas por Leóntiev (1978, p. 82, tradução nossa<sup>4</sup>) como o “[...] processo subordinado à representação que se tem do resultado ao qual se deve chegar, quer dizer, o processo subordinado a um fim consciente.”

As ações também são mobilizadas pelo motivo da atividade e visam atender a finalidades específicas. O fim consciente (ou finalidade) de uma ação, é o objetivo direto a ser alcançado pela ação, de modo que toda ação se encaminha ao alcance de uma finalidade específica. (SANTOS; ASBAHR, 2020). Sendo assim, compreende-se que

*[...] atividade e ação, bem como motivo e finalidade, não coincidem entre si: uma mesma ação pode compor distintas atividades assim como uma única atividade é composta por um conjunto de ações; o motivo mobiliza o sujeito à ação e essa se orienta ao alcance de uma finalidade. (SANTOS; ASBAHR, 2020, p. 15).*

---

<sup>4</sup> [...] proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado que debe lograrse, es decir, al proceso subordinado a un fin conciente.

O modo pelo qual toda ação se concretiza é designado por Leontiev (2010a) de operação. Conforme o teórico, considera-se uma operação como “[...] o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações [...]” (LEONTIEV, 2010a, p. 74).

Conforme Leontiev (2010a), a ação e a operação ainda se diferenciam pelo grau de consciência requerido em suas realizações. As operações se iniciam como ações que, à medida que se realizam repetidamente, se automatizam e exigem menor grau de consciência até converter-se em operação quando então ocorrerão inconscientemente. Ao atingir um nível do desenvolvimento das operações suficientemente alto possibilita-se a execução de ações mais complexas que, por sua vez, passam a exigir novas operações. Nessa dinâmica, a ação e operação se complexificam e desenvolvem mutuamente.

Santos e Asbahr (2020) pontuam que a transformação de uma ação em operação é explicada por Leontiev “[...] como sendo a mobilidade e dinâmica dos elementos constituintes da atividade. Motivos, ações, finalidades e operações não são elementos rígidos e estáticos, ao contrário, compõem uma estrutura dinâmica e mutável.” (SANTOS; ASBAHR, 2020, p. 17).

Conforme Martins (2011), a atividade humana (o trabalho) exige ações conscientes, dirigidas a uma finalidade e se relacionam com o desenvolvimento de motivos, considerados como uma apropriação subjetiva, a partir das relações sociais. As necessidades humanas são determinadas por motivos que se constroem dentro de uma prática social, em que um objeto tem por função atender uma necessidade. Nesse processo determina-se, constantemente, “[...] a aquisição de novos conhecimentos mediadores não apenas da satisfação e atendimento aos motivos existentes, mas, sobretudo, na criação de novas fontes motivadoras ou necessidades socialmente edificadas.” (MARTINS, 2011, p. 36).

O caráter social e histórico do homem é desvendado pela produção, pois o homem busca, a partir da transformação da natureza, da relação com o outro, da produção de conhecimento, da construção da sociedade e da história, satisfazer as suas necessidades (sociais), ou seja, é pela capacidade de modificar conscientemente a atividade que o homem atende às suas necessidades. Assim, o homem nada mais faz do que adaptar-se à natureza, transformando-a e transformando a si mesmo. O alcance dos progressos na produção de bens materiais

está atrelado ao desenvolvimento da cultura. Dessa forma, é possível compreender o homem como um ser que está frequentemente em construção, se constituindo no espaço social e no tempo histórico (LEONTIEV, 2004).

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 2004, p. 283).

É por meio da relação entre o homem e a natureza, ao provocar transformações recíprocas, “[...] que cada indivíduo *aprende* a ser um homem.” (LEONTIEV, 2004, p. 285, grifo do autor), ou seja, o ser natural é humanizado, constituindo-se, assim, como ser humano, pois o que lhe é oferecido pela natureza ao nascer, isto é, todas as propriedades orgânicas, não é suficiente para a vivência em sociedade, o que confere a importância do contato com o social para o processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 2004; MARTINS, 2011; MARTINS, 2016). Martins (2011) complementa que,

[...] do ponto de vista do homem, ainda que ele conte com todas as propriedades morfofisiológicas requeridas ao seu desenvolvimento, ele sucumbirá no pleno gozo de suas propriedades naturais caso esteja desprovido de condições sociais de vida e de educação, isto é, de um acervo de objetivações a se apropriar. Isso ocorre, pois tais características morfofisiológicas, por si mesmas, não o equipam para a vida em sociedade (MARTINS, 2011, p. 37).

Dessa maneira, Leontiev (2004) ressalta que o mundo real, imediato, do homem é transformado e criado pela atividade humana. Portanto, esse mundo não é dado de modo imediato ao homem, mas apresentado a cada um na forma de problemas a serem resolvidos, determinados pelas condições concretas de sobrevivência desse homem. Nessa mesma direção, Saviani (2003) afirma que

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem,

mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. (SAVIANI, 2003, p. 13).

Junto às características biológicas, asseguradas pelo processo evolutivo natural da espécie, são acrescentadas características especificamente humanas, produzidas pelo contexto sócio-histórico, e que devem ser adquiridas pelo indivíduo no decurso de sua vida por meio de um processo de apropriação. A característica fundamental do processo de apropriação “[...] é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas” (LEONTIEV, 2004, p. 288). Assim, em sua história singular, o indivíduo precisa se apropriar de uma imensidade de objetivações (elementos da cultura), e nesse processo o indivíduo participa do trabalho, da produção e dos diferentes modos de atividade social, desenvolvendo, assim, as aptidões especificamente humanas, cristalizadas, de certo modo, em seus produtos (sejam em formas materiais, intelectuais ou ideais) (VIGOTSKI, 2000; LEONTIEV, 2004; MARTINS 2016).

Portanto, a partir da produção das condições de sua existência, o homem transforma a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. A apropriação e a objetivação resultam em outras necessidades e conduzem a novas formas de ação, caracterizando, desse modo, um movimento constante de superação por incorporação (DUARTE, 2007).

A apropriação das aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas implica, necessariamente, na relação do indivíduo com os fenômenos do mundo circundante, o que ocorre somente por intermédio da relação com os demais indivíduos, isto é, em um processo de comunicação. Evidencia-se, assim, que a apropriação depende de uma sucessiva relação de transmissão e comunicação, as quais tornam-se possíveis pela atividade humana que desempenha a função educativa (LEONTIEV, 2004).

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Nesse sentido, a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2003, p. 13). Porém, como descrito por Leontiev (2004), as conquistas inesgotáveis do desenvolvimento humano que multiplicaram milhares de vezes as forças físicas e intelectuais dos homens não estão à disposição de todos. Essa desigualdade entre os homens “[...] é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Desse modo, Leontiev (2004) elucida que o desenvolvimento pode ser mais ou menos avançado a depender do acesso à educação. Particularmente para grande parte da população a apropriação das aquisições da humanidade só é possível dentro de limites mínimos, isto é, a maioria das pessoas tem um acesso restringido ao desenvolvimento cultural, necessário para produzir as riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas. Já uma minoria da população desfruta da possibilidade de uma formação requerida para enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos. Todavia, as mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza e caráter restrito da sua própria atividade.

A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes. Assim, enquanto *globalmente* a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo *tomado à parte* estreita-se e empobrece (LEONTIEV, 2004, p. 294, grifos do autor).

Diante dessa desigualdade, Leontiev (2004) demonstra que a questão não é a aptidão ou inaptidão dos indivíduos para se tornarem senhores das aquisições sócio-históricas, mas a questão principal é que a cada homem seja dada a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. E este é o fim para o qual deveria tender a humanidade, inclinada para o progresso.

Tal contexto permite compreender a importância da transmissão dos avanços alcançados por gerações anteriores às gerações seguintes, processo que depende da contínua interação do homem com os demais homens. Rego (1995) aponta que a partir do intercâmbio entre os homens no processo de trabalho se deu o surgimento

da linguagem como veículo de comunicação e apropriação do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade.

A atividade material e o intercâmbio entre os homens também estão intimamente relacionados ao desenvolvimento das funções psíquicas humanas. Desse modo, o desenvolvimento da consciência não se restringe à experiência pessoal, uma vez que o pensamento passa a ser mediado pela linguagem. Tanto o desenvolvimento da consciência quanto o desenvolvimento do pensamento ocorrem a partir da apropriação dos significados atribuídos aos instrumentos intelectuais, ou seja, aos signos, isto é, as palavras. Essas, primeiramente, são sociais para, então, se tornarem individuais, conforme o sujeito delas se apropria e a elas atribui um sentido pessoal.

Para Leontiev (2004), é necessário

[...] considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. (LEONTIEV, 2004, p. 95).

Martins descreve que a consciência é considerada como expressão ideal do psiquismo, que se desenvolve pela “[...] complexificação evolutiva do sistema nervoso central sob decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social.” (MARTINS, 2011, p. 27). Ainda de acordo com a autora, é a partir do advento da consciência que a realidade adquire uma nova forma de existência, representada por meio da imagem psíquica, da ideia que dela se constrói. A apresentação da realidade “[...] é tomada de consciência propriamente dita, é a transformação do reflexo psíquico inconsciente em reflexo consciente.” (LEONTIEV, 2004, p. 99). Leontiev (2004), ao referir-se ao desenvolvimento do psiquismo, esclarece a necessidade de situar a imagem como reflexo psíquico da realidade. Sendo assim

[...] a imagem psíquica desenvolve-se com a complexificação estrutural dos organismos por meio da atividade que a condiciona, e nisso reside a materialidade da própria consciência. Os fenômenos objetivos preexistem a ela, a quem compete a captação e reconstituição no plano subjetivo (MARTINS, 2011, p. 28).

Ressalta-se que a imagem subjetiva não se constitui a partir de uma mera relação imediata com determinado objeto, e, por isso não se deve identificar a consciência unicamente com o mundo das vivências internas do indivíduo, mas apreendê-la como ato psíquico experienciado por meio de suas relações com os demais indivíduos e com o mundo (MARTINS, 2011, 2016). Logo, “Para que a imagem subjetiva da realidade objetiva se constitua, há que haver a ação de inúmeros processos psicofísicos, a saber, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos [...]” (MARTINS, 2016, p. 58). A partir dessa exposição, é possível compreender que a fusão das propriedades sociais às orgânicas possibilita a configuração das especificidades individuais, tornando o indivíduo apto para viver em sociedade, incorporar-se nela e dela apropriar-se.

Apoiada em Vigotski e Leontiev, Martins (2011) discorre que somente é possível compreender a consciência por meio da atividade que o indivíduo realiza, pois o desenvolvimento da consciência está relacionado ao desenvolvimento da atividade, a qual assume uma significação para o indivíduo à medida em que ocorre a apropriação da linguagem. Por conseguinte, “Afirmar unidade entre atividade e consciência implica conceber o psiquismo humano como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, a regula.” (MARTINS, 2011, p. 28), e, conforme a autora, por intermédio dessa unidade o psiquismo firma-se como imagem subjetiva do real.

A atividade é uma categoria central na formação do psiquismo, pois é pela atividade executada pelo sujeito que se expressam as suas FPS. Deste modo, é importante compreendê-la nas condições concretas de vida a partir do processo de desenvolvimento.

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (VIGOTSKII, 2010, p. 63).

E do processo de aprendizagem, que

[...] *começa muito antes da aprendizagem escolar*. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética [...] (VIGOTSKII, 2010, p. 109, grifos do autor).

É válido ressaltar que os processos de desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados entre si, mas em cada um existem características específicas nesta inter-relação, como exposto adiante.

## 1.2. CONCEPÇÃO GERAL DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Como descrito anteriormente, Vigotski considera que a estrutura fisiológica humana não é suficiente para permitir ao homem humanizar-se (tornar-se homem), sendo indispensável o ambiente social com suas diferentes propriedades, as quais, no percurso individual, o moldam constituindo-o com características especificamente humanas.

Embora Leontiev afirme em sua obra que “[...] a passagem do homem a uma vida em que a sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias.” (LEONTIEV, 2004, p. 281-282), o autor não quer dizer com isso “[...] que a passagem ao homem pôs fim à ação das leis da variação e da hereditariedade ou que a natureza do homem, uma vez constituída, não tenha sofrido qualquer mudança.” (LEONTIEV, 2004, p. 282). Para o autor, ainda que o homem esteja evidentemente submetido às ações das leis biológicas, as leis sócio-históricas se sobrepõem às leis biológicas. Do seu ponto de vista, “[...] as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas.” (LEONTIEV, 2004, p. 282).

O autor supracitado complementa que a forma como se acumulam e se fixam as propriedades filogenéticas é completamente diferente da forma como se acumulam e se fixam as propriedades sócio-históricas nos indivíduos.



Durante o processo do seu desenvolvimento ontogênico, o homem realiza necessariamente as aquisições da sua espécie, entre outras as acumuladas ao longo da era sócio-histórica. Todavia, as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade acumulam-se e fixam-se sob uma forma radicalmente diferente da forma biológica sob a qual se acumulam e fixam as propriedades formadas filogeneticamente. Por consequência, a transmissão das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade pode tomar formas muito diferentes segundo os indivíduos (LEONTIEV, 2004, p. 175).

Partindo dessa premissa, não é possível considerar o desenvolvimento como um processo puramente evolutivo, via mudanças lentas ou graduais, mas como um processo intimamente ligado à cultura, na qual o indivíduo se insere e se processa de modo dinâmico (e dialético), e é caracterizado por um conjunto de rupturas e desequilíbrios que desencadeiam reorganizações constantes (VIGOTSKI, 2000).

Para Vigotski (1996a) o desenvolvimento é caracterizado por apresentar períodos de mudanças estáveis e críticas. Nos períodos de mudanças estáveis, o desenvolvimento é marcado especialmente por mudanças microscópicas da personalidade da criança, que se acumulam até certo ponto e mais tarde se manifestam como uma repentina formação qualitativamente nova em uma idade.

O período de mudanças críticas é caracterizado por momentos de crise que atuam na reestruturação da personalidade da criança em um tempo relativamente curto. A essência de toda crise reside na reestruturação da vivência interior, determinando e sendo determinada pela relação da criança com o seu meio. Tal período é evidenciado por novas demandas colocadas à criança em suas relações sociais, provocando novas necessidades e exigindo novos objetos para satisfazê-las. Alteram-se, portanto, os motivos e a atividade principal a promover o desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 1996a).

Vigotski (1996a) considera que o desenvolvimento progressivo da personalidade da criança, tão manifesta nos períodos estáveis, se detém temporariamente, nos momentos de crise. Acontece uma passagem para o primeiro plano dos processos de extinção e retirada, decomposição e desintegração do que já havia se formado na etapa anterior e que caracterizava a criança em determinada idade. Portanto, na visão do referido autor, a criança perde o que já tinha alcançado antes de alcançar algo novo.

Ressalta-se que ambos períodos (estáveis e críticos) estão intercalados. Desse modo, evidencia-se “[...] que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, onde a passagem de um estágio para outro não se realiza por via evolutiva,

mas revolucionária.” (VYGOSTKI, 1996a, p. 258, tradução nossa<sup>5</sup>). Facci (2004) afirma que as crises indicam a necessidade interna das mudanças de estágios, a passagem de um estágio ao outro, em razão de uma contradição entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades, que já superaram tal modo de vida.

Vigotski (1996a) explana que cada mudança sucessiva no desenvolvimento está diretamente vinculada a mudanças passadas e presentes que decorrem de toda vivência do indivíduo na sua relação real e dinâmica com o meio no qual se encontra inserido. Em vista disso, o desenvolvimento humano não deve ser interpretado como um processo linear, mas em uma relação dialética, uma vez que as três linhas do desenvolvimento (evolutiva, histórica e ontogenética) conectam-se entre si. Essa conexão se materializa

[...] no modo pelo qual um processo de desenvolvimento prepara dialeticamente o seguinte, transformando-se e mudando para um novo tipo de desenvolvimento. Não pensamos que esses três processos se dispõem numa sequência linear. Ao invés disso, cremos que cada tipo superior de desenvolvimento começa precisamente no ponto em que termina o anterior e serve como sua continuação em nova direção. (VYGOTSKY, 1996b, p. 53).

De acordo com Vigotski (2010), a criança é capaz de incorporar ativamente habilidades construídas historicamente por intermédio de constante interação com o adulto. Na visão do autor, a mediação do adulto possibilita a formação dos processos psicológicos mais complexos, e ao longo do seu crescimento a criança vai gradativamente se apropriando dos meios de operação das informações (historicamente determinados e culturalmente organizados), que, uma vez internalizados, passam a ocorrer sem a intermediação de outro. Dessa maneira, na perspectiva desse autor, a aprendizagem promove o desenvolvimento.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 1998, p. 40).

---

<sup>5</sup> [...] que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a outro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria.

Diante desse contexto, Vigotski, conceitua o desenvolvimento infantil como

[...] um complicado processo dialético que se distingue por uma complexa periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das diversas funções, pelas metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, por um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, pelo complexo cruzamento de fatores externos e internos, por um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 2000, p. 141, tradução nossa<sup>6</sup>).

De acordo com a análise de Elkonin (1987a), apoiado em Leontiev e Vigotski, até o final do ensino médio, existem três grandes períodos do desenvolvimento humano, são estes, a primeira infância, a infância e a adolescência. Cada período é constituído por dois grupos de atividades, o primeiro grupo abrange atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”, relativo à esfera motivacional e das necessidades; o segundo grupo constitui-se de atividades no sistema “criança-objeto social”, relativo à esfera das possibilidades técnicas e operacionais. Os três períodos do desenvolvimento são subdivididos por esses dois grupos de atividades principais ou dominantes. Desse modo, Elkonin (1987a) obteve a seguinte periodização:

a) Período da primeira infância

1º grupo (criança-adulto social): período da comunicação emocional direta, em que há predomínio dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. A comunicação emocional direta dos bebês com os adultos constitui-se como atividade principal desde as primeiras semanas de vida até aproximadamente um ano, sendo a base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação (FACCI, 2004).

Facci (2004) complementa que o comportamento da criança vai sendo reestruturado conforme sua exposição às condições sociais e à influência educativa das pessoas de seu convívio. Essa relação possibilita à criança assimilar os objetivos, os motivos e normas sociais.

2º grupo (criança-objeto social): período de atividade objetiva manipulatória, caracterizada pela assimilação dos procedimentos de ação com os objetos, sendo

---

<sup>6</sup> [...] un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación.

necessário que as ações sejam mostradas à criança, que “[...] mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos.” (FACCI, 2004, p. 68).

A criança se torna cada vez mais independente à medida em que aprende a atuar com os objetos e assimila a linguagem como meio de comunicação com as pessoas. Por meio da linguagem, os adultos poderão auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos e a assimilar os procedimentos de ação com estes objetos (ANJOS, 2012).

b) Período da infância:

1º grupo (criança-adulto social): período do jogo de papéis, atividade que consiste em procedimentos peculiares realizados pela criança, como: assumir o papel da pessoa adulta e de suas funções sociais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações com os objetos, a transferência dos significados de um objeto a outro etc., os quais possibilitam a reprodução das relações entre as pessoas no jogo.

Segundo Elkonin (1987a), a criança busca reproduzir as mesmas atividades realizadas pelas pessoas que a cercam, nesse sentido, o jogo passa a refletir a realidade em torno da criança. O jogo está relacionado à percepção que a criança tem dos objetos utilizados pelos adultos, “[...] sobretudo pelos seus jogos [...] a criança penetra num mundo mais vasto de que se apropria de forma ativa. Toma posse do mundo concreto enquanto mundo de objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas.” (LEONTIEV, 2004, p. 305). De acordo com Facci (2004), embora a criança ainda não tenha a possibilidade de dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação, a atividade lúdica permite a ela realizar essa ação, resolvendo, de um lado, a contradição entre a necessidade de agir, e de outro, a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação.

Leontiev (2010a) acrescenta que, no início desse primeiro grupo do período da infância, a satisfação de suas necessidades (alimento, calor etc.) depende do adulto. Assim, evidenciam-se vários tipos de discrepância entre a atividade infantil e o processo de satisfação de suas necessidades vitais. Portanto, a satisfação de suas necessidades vitais ainda difere dos resultados da sua atividade. Nesse sentido, para o autor, a atividade caracteriza-se por uma diversidade de ações que satisfazem necessidades que não se relacionam com seu resultado objetivo, isto é, “[...] muitos tipos de atividades nesse período do desenvolvimento possuem seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmos, por assim dizer.” (LEONTIEV, 2010a, p. 119).

2º grupo (criança-objeto social): período de atividade de estudo, que se dá gradativamente a partir do momento em que, com a entrada da criança no Ensino Fundamental, ela terá deveres a cumprir e tarefas a executar. Porém, como explica Leontiev, o essencial agora é que “[...] as suas obrigações não são apenas para com os pais e o educador; são objetivamente obrigações relativas à sociedade.” (2004, p. 307).

A atividade de estudo caracteriza-se pela assimilação de novos conhecimentos pela criança, e promovê-la constitui o principal objetivo do ensino (FACCI, 2004).

c) Período da adolescência:

1º grupo (criança-adulto social): período da comunicação íntima pessoal. Essa atividade é caracterizada por uma mudança de posicionamento do jovem com relação ao adulto. Ao buscar reproduzir as relações existentes entre os adultos, a interação do jovem com seus companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo). Essa interação favorece ao jovem formar sua opinião sobre o mundo, as relações entre as pessoas, o próprio futuro, estruturando o sentido pessoal da vida (FACCI, 2004), ou seja, permite o desenvolvimento de uma atitude crítica e o aparecimento de interesses novos (LEONTIEV, 2004).

2º grupo (criança-objeto social): período da atividade profissional de estudo, possibilitada pelo comportamento em grupo, que origina novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro. O final desse período do desenvolvimento é caracterizado pela formação de um indivíduo trabalhador, que passa a ocupar um novo lugar na sociedade, e a sua vida adquire um novo conteúdo (FACCI, 2004, LEONTIEV, 2004).

A Figura 1, a seguir, sintetiza os principais aspectos do desenvolvimento psíquico infantil.

Figura 1 - Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento psíquico de Elkonin



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

**Fonte:** Material didático elaborado por Angelo Antonio Abrantes, docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru.

Utiliza-se a expressão “periodização do desenvolvimento” por tratar-se de um processo no qual novas atividades tornam-se dominantes a cada fase – período - do desenvolvimento, o que não significa que elas deixam de existir no período seguinte, mas vão perdendo sua força como fonte de desenvolvimento de novas capacidades psíquicas. A atividade dominante é compreendida como

[...] aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2010a, p. 122).

Leontiev (2004) mencionou três características constituintes da atividade dominante: é a atividade dentro da qual aparecem e se diferenciam tipos novos de atividade; é aquela na qual se formam ou se reorganizam processos psíquicos particulares; e é aquela da qual depende intimamente, numa dada etapa do

desenvolvimento da criança, as mudanças psicológicas fundamentais de sua personalidade.

Nesse contexto, a atividade dominante é considerada como aquela que, em um determinado período do desenvolvimento, “[...] condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 312).

As atividades dominantes em cada período são superadas na transição ao novo período, mas não são eliminadas, uma vez que se incorporam como conquistas do psiquismo infantil e se requalificam graças à conquista de novas capacidades psíquicas. Portanto, subordinam-se à nova atividade dominante e ao mesmo tempo lhe fornece base. Em outras palavras, um período começa a ser desenvolvido ainda no interior do período precedente e em seu próprio interior desenvolvem-se as premissas do período seguinte (LEONTIEV, 2004; FACCI, 2004; ANJOS, 2012; PASQUALINI, 2006).

Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança com a realidade. Seu surgimento e conversão em atividades principais não eliminam as atividades existentes anteriormente, elas apenas mudam de lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, tornando mais ricas essas relações (ELKONIN, 1987a, p. 122, tradução nossa<sup>7</sup>).

Cada período do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um determinado tipo de relação da criança com a realidade, envolvendo as diferentes atividades que a criança executa. Entre essas atividades, uma é dominante num dado período para a criança. A transição de um período do desenvolvimento a outro se dá pela mudança do tipo de atividade dominante (LEONTIEV, 2004).

O desenvolvimento do psiquismo da criança é determinado diretamente pela

[...] sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. O mesmo é dizer que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se

---

<sup>7</sup> En la vida surgen nuevos tipos de actividad, nuevas relaciones del niño hacia la realidad. Su surgimiento y conversión en actividades rectoras no eliminan las existentes anteriormente, sino que sólo cambia su lugar en el sistema general de relaciones del niño hacia la realidad, las que se vuelven más ricas.

organiza nas condições concretas da sua vida (LEONTIEV, 2004, p. 310).

O motivo pelo qual toda atividade traduz, não somente a relação da criança com a realidade concreta, mas também traduz objetivamente as relações sociais existentes, reside nas relações com o mundo circundante em que a criança está inserida, as quais são, por natureza, relações sociais que a criança vai subjetivando e expressando objetivamente (LEONTIEV, 2004).

O pleno desenvolvimento do indivíduo depende da aprendizagem que ocorre em um determinado grupo cultural, pelas interações entre seus membros (REGO, 1995; MARTINS, 2011). Desse modo, como dito por Vigotski, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural a aprendizagem é considerada como um processo antecedente ao desenvolvimento. Além disso, inicia-se antes da criança ingressar na escola, ou seja, “[...] a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola.” (VIGOTSKII, 2010, p. 110).

Vigotski buscou demonstrar em seus trabalhos que a aprendizagem é condição para o desenvolvimento, por isso, um grande mérito desse autor “[...] reside na inversão da ordem de condicionabilidade entre desenvolvimento e aprendizagem.” (MARTINS, 2011, p. 217).

Para Vigotski (2010), o processo de aprendizagem inicia antes do ensino escolar, pois a criança, ao se apropriar dos nomes dos objetos à sua volta, já está inserida em uma etapa específica de aprendizagem, e está se desenvolvendo, uma vez que esses processos estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Na concepção de Vigotski, a compreensão da relação entre a capacidade de aprendizado e desenvolvimento em geral implica, necessariamente, na determinação de pelo menos dois conceitos, o nível de desenvolvimento real e área do desenvolvimento iminente<sup>8</sup>. O nível de desenvolvimento real (ou efetivo) se refere ao “[...] nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento, já

---

<sup>8</sup> Optou-se por adotar o termo “iminente”, visto que, de acordo com Prestes (2012) e Martins (2011), a tradução difundida no Brasil dos termos “potencial” e “proximal” é inadequada e não expressa a concepção de Vigotsky acerca desse processo, sugerindo que se utilize o termo “iminente”, ou seja, que está pendente, inacabado, portanto, prestes a ocorrer.



realizado.” (VIGOTSKII, 2010, p. 111). Portanto, uma criança capaz de realizar determinada atividade já tem as funções psicointelectuais amadurecidas para a realização dessa atividade. A área do desenvolvimento iminente, por seu turno, também está relacionada àquilo que a criança é capaz de realizar, só que mediante a orientação de outra pessoa (VIGOTSKI, 2010).

O desenvolvimento das funções psicointelectuais, formadas no percurso do desenvolvimento histórico, é um processo absolutamente único, e para ilustrar tal assertiva Vigotski formulou uma lei genética geral do desenvolvimento cultural. Nessa lei

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram genéticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas (VYGOTSKI, 2000, p. 150, tradução nossa<sup>9</sup>).

Nesse contexto, Leontiev descreve que as relações do homem com o mundo material são mediatizadas pela relação com outros homens. Essas relações exigem a comunicação, que, “[...] na sua forma exterior inicial, enquanto aspecto da atividade coletiva dos homens [...] constitui a segunda condição específica indispensável do processo de apropriação pelos indivíduos [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 182).

Desde o primeiro período do desenvolvimento, as relações práticas da criança com os objetos presentes em seu meio estão inseridas na sua comunicação com outras pessoas. Essa comunicação, em suas formas primeiras e rudimentares, não é mediatizada pela palavra e sim pelo objeto. Ou seja, inicialmente as relações da criança com o mundo dos objetos ocorrem sempre por intermédio de ações de outras

---

<sup>9</sup> [...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las autênticas relaciones humanas.

peessoas. Leontiev (2004) ainda acrescenta que, a princípio, as ações realizadas pela criança não se dirigem apenas ao objeto em si, mas igualmente ao adulto. De outro modo, o motivo de comunicação pode ser traduzido pelo fato de que determinadas ações da criança não são apenas reforçadas pelo seu efeito concreto, mas pela relação do adulto a este efeito.

Desde as primeiras etapas do desenvolvimento do indivíduo que a realidade concreta se lhe manifesta através da relação que ele tem com o meio; razão por que ele a percebe não apenas sob o ângulo das suas propriedades materiais e do seu sentido biológico, mas igualmente como um mundo de objetos que se descobrem progressivamente a ele na sua significação social, por intermédio da atividade humana. (LEONTIEV, 2004, p. 183).

Isso, conforme Leontiev (2004), constitui o fundamento inicial sobre o qual se dá a aquisição da linguagem, a apropriação da comunicação verbal. É por meio da linguagem que se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica. Por conseguinte, a linguagem é igualmente considerada um meio de comunicação, a condição da apropriação dessa experiência e a forma da sua existência na consciência.

A linguagem origina-se, primeiramente, como meio de comunicação entre a criança e as outras pessoas. Após, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna, que fornece os meios fundamentais para desenvolver-se o pensamento da criança (VIGOTSKI, 2010). Dado que “[...] a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança.” (VIGOTSKII, 2010, p. 114). Nesse contexto,

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VIGOTSKII, 2010, p. 115).

Segundo Vigotski (2010), a aprendizagem é considerada como uma fonte de desenvolvimento que ativa inúmeros processos, os quais não poderiam ser ativados por si mesmos. Assim, ao possibilitar o processo de desenvolvimento, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, que possibilita o

desenvolvimento das características especificamente humanas e culturalmente organizadas.

Tomando como base o segundo período do desenvolvimento psíquico — Período da infância —, no qual a atividade-guia é o jogo de papéis, objeto da presente pesquisa, apresentam-se, a seguir, as contribuições dessa atividade nesse período, conforme a perspectiva de Elkonin.

## 2. O JOGO DE PAPÉIS A PARTIR DA PERSPECTIVA DE DANIIL BORISOVICH ELKONIN

### 2.1. CONCEITUAÇÃO DO JOGO DE PAPÉIS

O jogo de papéis, também conhecido como jogo protagonizado, é considerado por Elkonin (2009) como uma forma evoluída de atividade lúdica, uma das formas fundamentais da vida da criança contemporânea, que historicamente vem persistindo no período da infância. É por meio dessa atividade que a criança reproduz o mundo dos adultos em suas brincadeiras, “[...] o jogo de papéis é primariamente sensível ao “mundo das pessoas” – é em seu brincar que as crianças “modelam” os propósitos e motivos da atividade humana e as normas das relações humanas.” (ELKONIN, 2012, p. 158). Conforme pontua o autor, o jogo de papéis possibilita à criança tornar-se orientada para significados mais universais, mais fundamentais, da atividade humana e é a partir dessa base que a criança passa a despertar para as atividades socialmente significativas.

Elkonin evidenciou uma série de pesquisas que demonstram, de diferentes modos, a concepção de Sully<sup>10</sup> (1901), de que, como assegura o autor, “A essência do jogo infantil consiste na interpretação de algum papel [...]” (ELKONIN, 2009, p. 3). Elkonin complementa que a análise do jogo conduz à descrição das especificidades da fantasia infantil, da qual o jogo parece ser uma manifestação. Nesse sentido, “[...] é lícito supor que a unidade do jogo está constituída precisamente pelo papel e pelas ações pertinentes para interpretá-lo.” (ELKONIN, 2009, p. 26). No papel é representada a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade.

Em suas pesquisas, Elkonin (1986; 2009) questiona o fundamento no qual estão apoiados os papéis que as crianças adotam e interpretam mediante ações lúdicas. O autor aponta que muitos pesquisadores consideram a influência decisiva da realidade à volta da criança nos temas do jogo de papéis. Em busca de uma fundamentação mais concreta, Elkonin (2009, p. 30) enfatiza que “Uma das questões principais é averiguar que fator concreto da realidade que circunda a criança exerce uma influência determinante no jogo protagonizado.”. Buscando responder

---

<sup>10</sup> Sully, Jacobo: “Ensayos de psicologia de la infancia”. Trad. do inglês. Moscou, 1901.

hipoteticamente à questão, Elkonin fundamentou-se em dados das pesquisas de Zhukóvskaia<sup>11</sup> (1963) e Márkova<sup>12</sup> (1951).

Zhukóvskaia investigou a influência dos jogos didáticos sobre os jogos independentes, propondo aos alunos uma visita a uma loja para verificar qual era a motivação deles para realizar seus jogos de papéis. Inicialmente as crianças realizaram apenas um passeio à loja, o que não influenciou em seus jogos. Logo então foi proposto o jogo didático, com a finalidade de ensinar as diferentes ações das pessoas que trabalhavam no local, como o balconista e a caixa, e a relação desses com os fregueses. Durante o jogo notou-se que ao observarem as relações entre o balconista e a caixa, de um lado, e os fregueses, de outro, as crianças se agradaram com os papéis, e passaram a jogar e representá-los, especialmente o balconista e o caixa (ELKONIN, 2009).

Ao pesquisar a influência da literatura infantil nos jogos das crianças, Márkova revelou que nem toda obra literária pode induzir as crianças a brincarem. Para despertar nas crianças o desejo de reconstituir o conteúdo fundamental de uma obra é necessário que haja uma descrição compreensível da atividade, do comportamento e das relações mútuas das pessoas na obra literária (ELKONIN, 2009). Nesse sentido, Moya, Sforini e Moya (2019) chamam atenção para o fato de que os personagens de obras literárias destinadas ao público infantil podem ser os modelos da ação para a criança.

Esses personagens são tomados pela criança como espelhos, são seus heróis, despertam-lhes o sentimento de admiração e criam-lhes motivos para desempenhar suas ações; no jogo de papéis, a criança imita seu trabalho, sua profissão e situações nas quais desenvolve suas ações. (MOYA; SFORINI; MOYA, 2019, p. 126).

Os resultados das pesquisas de Zhukóvskaia e Márkova, de acordo com Elkonin, demonstram a influência da realidade no jogo e sua consequente reconstituição pelas crianças, ou seja, as condições concretas e as relações vivenciadas determinam o tema e o conteúdo do jogo. Assim, Elkonin (2009) revela que

---

<sup>11</sup> Zhukóvskaia, R. I.: "La educación del niño en el juego". Moscou, 1963.

<sup>12</sup> Márkova, T. A.: "Influencia de la literatura soviética para niños en el juego creativo", No compêndio Los juegos creativos en el jardín de la infancia. Moscou, 1951.

[...] 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).

O autor supracitado expõe que a realidade em torno da criança pode ser convencionalmente dividida em duas esferas interdependentes, mas, ao mesmo tempo, diferentes uma da outra. A primeira é a esfera referente aos objetos, tanto naturais quanto produzidos pela mão humana, e a segunda esfera diz respeito às atividades das pessoas, de seu trabalho e das relações que estabelecem. Para compreender qual dessas duas esferas influi mais no jogo protagonizado, Elkonin (2009) menciona a pesquisa de Koroliova<sup>13</sup> (1957), exposta a seguir.

Em uma viagem de trem para uma casa de campo as crianças sentiram fortes impressões, na estação observaram as pessoas transitando nos vagões, até mesmo subiram em um deles, compraram a passagem com seus pais, ouviram os alto-falantes anunciarem a saída dos trens etc. Com o sentimento de tais impressões, a educadora presumiu que as crianças se interessariam em brincar de “estrada de ferro”, entretanto, isso não ocorreu.

Na tentativa de propiciar o jogo, a educadora distribuiu vários brinquedos para as crianças, como locomotiva, carros, guichê, e escolheu os papéis para cada uma, porém, ainda assim não houve influência no jogo. Insistindo, as crianças foram levadas novamente à estação, e mais uma vez o objetivo não foi atingido, somente aprimorou a impressão que as crianças tinham a respeito dos objetos, o que foi constatado pelos seus desenhos.

Passado algum tempo, a educadora repetiu a viagem, mas nessa quarta tentativa as crianças foram instruídas a observar novas situações na estação, diferentes das tentativas anteriores. Elas, então, observaram o chefe da estação recebendo os trens, os passageiros descendo dos vagões, as bagagens sendo desembarcadas, o maquinista e o seu ajudante cuidando da locomotiva e os cabineiros cuidando dos carros e atendendo os passageiros. Observaram também os viajantes comprando as passagens, os moços levando as bagagens dos passageiros até o trem, os varredores cuidando da limpeza da sala etc.

---

<sup>13</sup> KOROLIOVA, N. V.: “El papel del juego en la formación de la actitud positiva ante el trabajo de los niños mayores de edad pré-escolar. No compendio Problemas psicológicos del juego y de la enseñanza a edad pré-escolar”. Moscou, 1957.

Na última tentativa, com o foco nas relações das pessoas com os objetos da ferrovia, e não mais somente nos objetos, o jogo desenvolveu-se entre as crianças, que brincaram com grande entusiasmo. Portanto, o experimento de Koroliova revelou que no jogo protagonizado há influência, sobretudo, da esfera de atividade e das relações entre as pessoas, ou seja, seu fundamento é precisamente a esfera da realidade. Diante disso,

[...] 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).

Entende-se, assim, que apenas o contato com os objetos é insuficiente para desencadear o jogo de papéis. As ações da criança com os objetos decorrem da observação das ações da pessoa adulta, bem como de suas relações com os objetos. Igualmente, as relações sociais e as atividades dos adultos são interiorizadas nas ações da criança no decorrer do jogo.

Moya, Sforini e Moya (2019) citam o exemplo de uma criança que em seus primeiros meses de vida depende do adulto para segurar a sua mamadeira, com o passar dos tempos ela passa a apalpá-la e, em seguida, a segurá-la sozinha, reproduzindo os gestos observados nos adultos. Tal exemplo permite compreender que “[...] a criança vai, paulatinamente, desenvolvendo a consciência do significado das atividades desenvolvidas pelos adultos, apropriando-se do conhecimento, da cultura, e, enfim, do meio em que ela vive [...]”. (MOYA; SFORINI; MOYA, 2019, p. 125).

Logo, percebe-se dois campos diferentes no jogo, um referente à situação fictícia e o outro à sua internalização pela criança. Nesse ponto a distinção de dois termos faz-se necessária, o tema e o conteúdo do jogo. O tema refere-se ao campo da realidade reconstituído pela criança, sendo extremamente variado e refletindo as condições concretas e objetivas da sua vida, as quais se alteram diante das condições de vida em geral que a rodeiam e do acesso da criança em meios mais diversificados, de modo a ampliar seus horizontes. O conteúdo é considerado o aspecto central do

jogo, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos que a cercam e das relações sociais entre eles. É o conteúdo do jogo que reflete o adentrar, relativamente profundo, da criança na atividade das pessoas adultas, permitindo-lhe compreender o sentido social do trabalho (ELKONIN, 2009).

Assim como a atividade dos homens e suas relações são bastante variadas na realidade, os temas também se diversificam e sua prática no jogo está relacionada com o contexto histórico de cada época, de acordo com as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida (ELKONIN, 2009).

Tal exposição indica que o jogo se diferencia conforme o período histórico ou o espaço geográfico. Por exemplo, os jogos de crianças que viveram na Inglaterra no período da Idade Média possivelmente são muito diferentes das que vivem atualmente nesse local. Assim como, os jogos das crianças que vivem na região do Oriente Médio, provavelmente, são diferentes das que vivem na América. No próprio cenário brasileiro, “[...] é comum entre as crianças que vivem em regiões litorâneas brincar de pescador, surfista e turista, e que crianças que vivem em algumas regiões da Amazônia tendem a brincar de caçador, índio e animal.” (MOYA; SFORNI; MOYA, 2019, p. 123). Outra diferença apontada entre os jogos é relativa à classe social. Por exemplo, crianças de família com boas condições financeiras brincam de jogos diferentes das crianças de famílias com condição financeira muito inferior.

Considerando todas essas diferenças mencionadas, Elkonin (1986, 2009) procurou evidenciar em suas pesquisas que há algo que unifica os jogos das crianças. Apesar da variedade de temas, todos têm como princípio o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade humana e as relações sociais.

A especial sensibilidade do jogo na esfera da atividade humana e as relações entre os homens, mostra que apesar de toda a variedade de argumentos, o conteúdo é sempre o mesmo: a atividade humana e as relações dos homens na sociedade (ELKONIN, 1986, p. 77, tradução nossa<sup>14</sup>).

O teórico considera que o impacto da atividade humana e as relações sociais determinam um fundo social no jogo, visto que os temas dos jogos não são extraídos unicamente da vida das crianças. “A base do jogo é social devido precisamente a que

---

<sup>14</sup> La especial sensibilidad del juego a la esfera de la actividad humana y a las relaciones entre los hombres, muestra que, a pesar de toda la variedad de argumentos, tras estos se encuentra un mismo contenido: la actividad humana y las relaciones de los hombres en la sociedad.



também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade.” (ELKONIN, 2009, p. 36-37). Para sustentar essa tese o autor expõe a origem filo e ontogenética do jogo protagonizado.

## 2.2. O JOGO DE PAPÉIS E SUA ORIGEM FILOGENÉTICA E ONTOGENÉTICA

Amparando-se por uma série de dados antropológicos e etnográficos, Elkonin (2009) realiza uma criteriosa investigação histórica para elucidar em quais condições e devido a quais necessidades da sociedade surgiu o jogo protagonizado. Para tanto, percorre desde o surgimento dos jogos nas sociedades mais antigas até as contemporâneas, buscando sua relação com a forma de organização do homem em torno do trabalho.

Inicialmente, o teórico centra-se na história dos brinquedos, conceituando-os como “[...] uma reprodução simplificada, sintetizada e de alguma maneira esquematizada dos objetos da vida e da atividade da sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças de uma ou outra idade.” (ELKONIN, 2009, p. 42). O autor aponta que os brinquedos surgiram em diferentes etapas do desenvolvimento da sociedade e seu surgimento foi precedido pela invenção dos utensílios de trabalho dos homens. Sendo assim, todos os brinquedos são produtos históricos, e mesmo tendo aparecido em diferentes momentos históricos não desapareceram após a extinção dos utensílios que os originaram.

Nas sociedades mais antigas tanto o brinquedo, quanto a atividade da criança com o brinquedo eram vistos, respectivamente, como uma ferramenta de trabalho modificada e uma modificação da atividade dos adultos com essa ferramenta. Portanto, encontravam-se em relação direta com a futura atividade da criança. Dessa maneira, os brinquedos eram um modelo reduzido de ferramentas dos adultos e o seu manejo era mantido pela relação “brinquedo-instrumento” (ELKONIN, 2009).

Com o transcorrer dos séculos, prossegue o autor, modificaram-se substancialmente as ferramentas e, por conseguinte, os modos de atividade. Mas os adultos ainda fomentavam as ações com os brinquedos, uma vez que cabia a eles introduzi-los na vida das crianças e ensinar o seu manejo. Para favorecer e apoiar a manipulação dos brinquedos, os adultos precisavam recorrer a artimanhas especiais, dessa forma, o manejo dos brinquedos passou a ser estimulado pela novidade.

Elkonin (2009) acentua que os brinquedos surgem e mudam com o desenvolvimento da sociedade, na qual são criados novos instrumentos de trabalho e novas formas de atividade. Ainda, a história do brinquedo está organicamente vinculada à mudança de lugar da criança na sociedade.

Para retratar essa asserção o autor menciona, como exemplo, a substituição do arco e flecha pela arma de fogo. Embora as crianças ainda utilizem o arco, o seu manejo já não está relacionado diretamente com a caça, mas ao desenvolvimento de algumas habilidades, como a pontaria, que também é necessária para o caçador com arma de fogo. Desse modo, o lugar que ocupavam os brinquedos e as atividades na vida dos povos da sociedade primitiva já não é o mesmo dos povos de sociedades mais avançadas.

Voltando-se para a origem histórica da forma desenvolvida de atividade lúdica, Elkonin esclarece, primeiramente, que uma pesquisa com essa finalidade requer dados sobre o lugar ocupado pela criança na sociedade nas diferentes etapas históricas. Além disso, são necessário dados acerca do caráter e do conteúdo dos jogos nesses mesmos períodos. Portanto, a compreensão dos jogos infantis depende da correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade.

Apesar da escassez de dados sobre o desenvolvimento da criança e seus jogos ou suas fases iniciais no desenvolvimento da sociedade, Elkonin se propôs a responder, mesmo hipoteticamente, às seguintes questões:

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

Nas etapas mais primitivas do desenvolvimento da sociedade prevalecia uma organização comunitária primitiva do trabalho, em que as crianças eram incorporadas precocemente ao labor produtivo dos adultos para serem convertidas em produtores independentes. Nesse período, a função educativa não era considerada como uma função social peculiar. Com isso, todos os membros da sociedade tinham a função de educar as crianças, incluindo-as gradativamente em formas de trabalho correspondentes às suas forças (ELKONIN, 2009). Pode-se dizer que essa forma de organização pode ser observada atualmente entre os índios brasileiros.

Conforme Elkonin (2009), nessa época, não existia uma fronteira nítida entre adultos e crianças. Além disso, as crianças adquiriam autonomia muito precocemente, o que fazia parte das condições de vida e do lugar que elas ocupavam nessa sociedade. Como as crianças tinham uma vinculação direta com a sociedade, por intermédio do trabalho, não havia a necessidade de qualquer outro vínculo entre a criança e a sociedade. Portanto, em vista da situação especial das crianças, nesse momento da história inexistia a vivência de jogos protagonizados.

Elkonin (2009) sinaliza que embora a criança dessa época se tornasse independente mais depressa, em decorrência das necessidades da própria sociedade, não havia relação com a exploração da criança, pois o trabalho infantil tinha caráter de tarefa social espontânea. Evidentemente, as obrigações laborais infantis continham em si as características específicas das próprias crianças, e acredita-se na possibilidade de que elas pudessem desfrutar do processo e sentir satisfação por ter atuado com os adultos e como adultos.

À medida que se transforma e se complexifica o modo de produção, pela introdução de formas produtivas mais elevadas (a agricultura e a pecuária), modifica-se as relações no trabalho e a participação das crianças nos diversos aspectos do trabalho. As crianças deixaram de participar diretamente das atividades laborais e passaram a se ocupar do trabalho doméstico e tarefas mais simples. A independência das crianças, exigida pela sociedade nesse período histórico, exigia para seu desempenho no trabalho ferramentas de tamanho menor e em condições semelhantes às aquelas que os adultos utilizavam (ELKONIN, 2009).

Segundo Elkonin (2009), nessa etapa do desenvolvimento histórico, já se encontravam, ainda que raramente, os jogos protagonizados. Uma ressalva é que nos jogos não havia representação da vida laboral dos adultos, predominando, portanto, aspectos inacessíveis ou proibidos às crianças nas relações e na vida entre os adultos. Para o autor, os jogos protagonizados surgidos nessa etapa histórica traduziam-se em um modo peculiar de penetrar na esfera da vida adulta, não permitida às crianças.

O surgimento e a evolução das forças produtivas acarretaram novas e mais complexas ferramentas e relações de produção, o que, conseqüentemente, repercutiu ainda mais na situação que as crianças ocupavam na sociedade. A complexificação dos instrumentos de trabalho impediu o aprendizado das crianças em manejar ferramentas com modelos reduzidos, uma vez que, ao serem diminuídas, as

ferramentas perdiam suas funções fundamentais, conservando apenas a aparência externa (ELKONIN, 2009).

O teórico aponta a possibilidade de, justamente nessa fase do desenvolvimento, ter surgido o brinquedo em seu sentido próprio, “[...] como objeto que só representava a ferramenta de trabalho e os equipamentos ou utensílios da vida dos adultos.” (ELKONIN, 2009, p. 77). Havia muitas evidências de que nos jogos protagonizados as crianças não reconstituíam apenas as esferas do trabalho dos adultos inacessível para elas, mas os afazeres domésticos dos quais participavam.

Elkonin (2009) descreve que, em momentos históricos posteriores o constante desenvolvimento da produção, a complexidade dos equipamentos de trabalho, o surgimento de elementos industriais acentuou a divisão do trabalho e de novas relações de produção, diminuindo as possibilidades da participação das crianças no trabalho produtivo. O manejo com ferramentas reduzidas deixou de ocorrer e a aprendizagem da manipulação de ferramentas complexas foi adiada para idades seguintes.

Nesse período, o autor menciona a manifestação de duas mudanças, no caráter educacional e na formação da criança como membro da sociedade. A primeira mudança fundamentou-se na necessidade de as crianças dominarem qualquer instrumento (desenvolvimento das coordenações visomotoras, coordenação motora fina etc.), para tanto, foram criados objetos especiais para auxiliá-las no exercício dos instrumentos. O exercício com esses objetos, já denominados de brinquedos, foi antecipado para idades mais precoces. Já a segunda mudança refere-se ao surgimento do brinquedo simbólico, a partir dos quais as crianças reconstituem o modo de vida e de produção que as cercam.

As pesquisas de Elkonin (1986; 2009) demonstram que o surgimento do jogo foi possibilitado pelas mudanças sociais e culturais ocorridas no decorrer do desenvolvimento histórico. Logo, percebe-se, que o jogo está relacionado com as necessidades de a criança participar do mundo adulto. Em vista disso, o autor opõe-se a outras explicações (como as biologizantes) sobre o jogo protagonizado, afirmando que

[...] esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito

concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie (ELKONIN, 2009, p. 80).

Após a descrição sobre a origem do jogo protagonizado no plano filogenético (na história do homem), Elkonin (2009) aborda a sua origem no plano ontogenético (o desenvolvimento particular do sujeito). A origem do jogo nesse plano relaciona-se com a formação de ações com objetos na primeira infância, que ocorre graças ao relacionamento da criança com os adultos.

As ações com os objetos referem-se aos diferentes modos sociais formados ao longo do tempo para utilizá-los. Os objetos não trazem explícitos em si os seus modos de uso, cabendo, então, aos adultos ensinar sua manipulação para a criança.

A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si só à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda dos adultos, sem um modelo de ação. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos. (ELKONIN, 2009, p. 216).

À medida que os adultos transmitem gradativamente o processo de execução das ações, aumenta a autonomia das crianças. E durante a atividade entre o adulto e a criança não acontece somente uma interação prática, mas um trato pessoal, em que a criança espera do adulto o estímulo e o elogio. Portanto, toda ação da criança com um objeto está orientada para além da obtenção de um resultado material, para a garantia de seu êxito mediante as relações que podem ser formadas com o adulto durante ou ao final do processo da ação com o objeto (ELKONIN, 2009).

De acordo com o autor, o modelo de ação fornecido pelo adulto para a criança não pode ser aprendido bruscamente, pois ainda não está consolidada na criança a capacidade de destacar a forma física dos objetos, que determina toda a parte operacional, para isso é necessário um processo prolongado. Na idade precoce, a natureza da ação com os objetos é ambígua, pois, por um lado há o esquema geral, relacionado com a significação social do objeto e, por outro, o lado operacional,

constituído pelas propriedades físicas do objeto. A ordem de aprendizado segue da designação para o lado operacional da ação e seu esquema geral.

Da ambiguidade da ação com os objetos e da diferença no aprendizado dessas duas partes resultam duas atividades. Uma é a atividade utilitária prática, na qual, a partir da significação do objeto, evidencia-se a importância das operações executantes. A outra refere-se ao trabalho com os significados das coisas, com os esquemas gerais de sua utilização aplicados a diversas situações (ELKONIN, 2009).

Para a descrição e análise do desenvolvimento das ações com objetos entre as crianças de tenra idade sob o enfoque do aparecimento das premissas do jogo protagonizado, Elkonin (2009) pauta-se na pesquisa de Frádkina<sup>15</sup> (1946), na qual alguns dados foram provenientes de observações de crianças de 1 a 3 anos.

Frádkina constatou que as ações das crianças com o objeto, no início da infância (um ano), se formam em um trabalho comum com os adultos. No primeiro momento, a manipulação de objetos está ligada a uma estimulação sensório-motora, mas gradativamente a criança passa a manipular objetos, de modo a reproduzir as ações realizadas pelos adultos.

Elkonin (2009) observa que durante a evolução das ações com o objeto ocorrem dois tipos de transferências. Em um dos casos ocorre a transferência da ação com o objeto, a ação é aprendida em determinado contexto e transferida para outro. Por exemplo, uma criança que aprendeu a pentear a sua cabeça com um pente de verdade, e passa a pentear certos objetos, como a boneca, o urso etc. Em outro caso, ocorre o mesmo, mas com um objeto substitutivo, como por exemplo, ao invés de pentear com um pente a si mesma ou a outro objeto, como uma boneca e um cavalinho, a criança utiliza uma régua para executar tal função.

O autor atesta que um objeto é substituído “[...] pela primeira vez por outro quando há necessidade de completar a situação habitual da ação com o objeto ausente no momento dado.” (ELKONIN, 2009, p. 224), o que ocorre por volta dos 2 anos. Mas, somente no momento em que aparece a denominação dos brinquedos substitutivos, ou seja, a criança nomeia o objeto substitutivo que está complementando os originais, podem ser visualizadas duas etapas.

Na primeira, as crianças mencionam os objetos somente depois de observar os adultos fazendo alguma coisa com eles; na segunda, as crianças nomeiam os

---

<sup>15</sup> FRÁDKINA, F. I.: “Psicología del juego en la temprana edad”. *Raíces genéticas del juego protagonizado*. Tese doutoral. Leningrado, 1946.

objetos apenas depois de elas próprias terem realizado algo com algum deles. Frádkina sublinha que nesse período, as crianças só denominam os objetos substitutivos depois de incluí-los no jogo, de atuarem com eles.

A utilização de objetos substitutivos apresenta algumas particularidades entre as crianças, como uma mínima semelhança entre o objeto substitutivo e o representado. É suficiente à criança, em um primeiro momento, utilizar o objeto substitutivo nas ações que geralmente são feitas com os objetos autênticos, sem a exigência de similaridade entre cor, tamanho, forma ou outras características. Na utilização de objetos substitutivos é fundamental que os objetos que carecem de algum uso específico determinado — por exemplo, o palito substitui um termômetro, uma seringa etc.; o pino de boliche substitui uma colher, uma garrafa etc. — “[...] se insiram no jogo como material complementar dos brinquedos temáticos (bonecas, figuras de animais etc.) e atuem como meios de execução de tal ou tal ato com os brinquedos temáticos fundamentais.” (ELKONIN, 2009, p. 226).

A substituição de um objeto inacessível por um acessível é necessária para permitir à criança adentrar nas ações realizadas pelos adultos.

Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras. (LEONTIEV, 2010b, p. 125).

Elkonin (2009) salienta que é a partir desse momento que se manifesta o início da ação lúdica, e a sua progressão depende do surgimento e do desenvolvimento do papel que a criança poderá assumir ao executar determinada ação. Somente no final dos primeiros anos da primeira infância, entre os 2 anos e meio a 3 anos, começam a surgir os indícios dos jogos de papéis, expressos por dois fatores. No primeiro, a criança destaca dos outros brinquedos como suplente de uma pessoa, por exemplo, dá à boneca o nome de um personagem ou utiliza um brinquedo/objeto no lugar do objeto lúdico (torna uma caixa de sapato como berço). No segundo, a criança passa a falar em nome do brinquedo, por exemplo, fala em nome do boneco, ou seja, ela própria muda o lugar que ocupa, passando a representar um papel. Nessas manifestações notam-se os indícios da futura fala protagonizada.

A estrutura das ações lúdicas torna-se complexa à medida que ocorre o desenvolvimento da situação lúdica e do papel. Inicialmente a criança realiza apenas uma ação, por exemplo, ou pode dar de comer ou pode lavar o boneco, e essas ações repetem-se muitas vezes com um mesmo objeto e sem mudança de conteúdo. Por isso, essa fase constitui-se por uma série de ações soltas sem relação entre si.

Conforme são conhecidas novas funções do objeto, a criança passa a realizar um maior número de ações. Pode, por exemplo, dar de beber ao boneco com uma xícara e em seguida despejar o seu conteúdo sobre o boneco, como se estivesse borrifando. Mas, as ações também ocorrem repetidas vezes, pois ainda falta à criança a continuidade lógica que se registra na vida. Somente mais tarde aparecem jogos constituídos por uma concatenação de ações que reflete a lógica da vida dos adultos (ELKONIN, 2009).

Nesse sentido, pode-se caracterizar o desenvolvimento da estrutura da ação lúdica, tal como fez Frádkina, “[...] como o 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.” (ELKONIN, 2009, p. 230). Esse último momento (a ação correlata à lógica das ações dos adultos) já é considerado “o papel em ação”, ou seja, a essência do jogo protagonizado, conforme o autor.

Em geral, a pesquisa de Frádkina indicou que todas as premissas fundamentais do jogo protagonizado se apresentam no decorrer da atividade da criança com os objetos sob os cuidados e em atividade conjunta com os adultos. As premissas fundamentais para a transição para o jogo protagonizado são descritas por Elkonin (2009) da seguinte forma:

- inserem-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica;
- complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais;
- produz-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos;
- aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e, de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto;
- opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente, surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto (ELKONIN, 2009, p. 230-231).



### 2.3. O OBJETO, A AÇÃO E A PALAVRA NO JOGO DE PAPÉIS

Para investigar mais detalhadamente a relação entre os objetos e a ação, Elkonin (2009) estudou o problema do simbolismo no jogo de papéis (substituição de uns objetos por outros), acrescentando um novo aspecto, a palavra. Um traço típico do jogo é o emprego lúdico dos objetos, ainda que, ao ser introduzido no jogo, o objeto perca a sua significação usual e adquira uma significação lúdica. Essa particularidade ofereceu margem a diferentes interpretações, como a de que tudo pode representar tudo no jogo graças a uma manifestação peculiar e viva da imaginação das crianças, ou a concepção de que o emprego lúdico dos objetos tem um limite, que é a semelhança exterior entre o objeto significado e o significante.

Discordando dessas interpretações, Elkonin (2009) fundamenta-se na pesquisa de Lúkov<sup>16</sup> (1937), que buscou entender como a criança compreende a linguagem no jogo. Nos experimentos de Lúkov, as crianças não representavam qualquer papel no jogo, somente dirigiam as ações dos brinquedos, executando as funções das pessoas e dos objetos que estavam utilizando. Era necessário que as crianças fizessem substituições com os objetos escolhidos pelo experimentador. Assim, um objeto que para a criança tinha um determinado uso (tesoura), poderia ter outro emprego lúdico substituto (boca de jacaré), e a criança atribuía-lhe outro nome compatível com o seu novo significado lúdico. Em seguida, esse mesmo objeto substituía outro completamente diferente e recebia uma nova denominação (segunda metonímia). Por exemplo,

[...] durante a primeira utilização e metonímia, os cavalinhos e cachorrinhos de brinquedo representavam crianças no jardim-de-infância, e na segunda fase do experimento deviam cumprir, o cavalo, as funções de cozinheiro; e o cachorrinho as de cavalo, que deve ser atrelado à carroça e ir buscar leite para as crianças. (ELKONIN, 2009, p. 330).

Lúkov constatou que nas crianças menores (3 – 4 anos) não era a palavra nem a denominação do objeto que determinava o modo de seu emprego, mas o seu uso real. Essas crianças não ficavam presas à denominação sugerida, em primeira instância pelo experimentador, aceitando facilmente suas novas sugestões.

---

<sup>16</sup> Lúkov, G. D.: “De cómo el niño va conociendo el habla durante el juego”. Tese de candidatura ao doutorado. Leningrado, 1937.

Já as crianças de idade média (5 anos) acolheram a brincadeira, durante a qual demonstraram interesse e, por iniciativa própria, aperfeiçoaram o jogo. Os brinquedos sugeridos pelo experimentador só eram aceitos, embora com certo custo, caso as crianças não encontrassem os objetos que substituiriam os personagens/objeto original. Quanto menos correspondia o objeto substitutivo ao personagem ausente no jogo, maior a dificuldade para aceitar a substituição. O que significa que as crianças estavam ainda presas ao uso real e à denominação do objeto. A segunda metonímia transcorreu igualmente à primeira, as crianças aceitaram algumas vezes e resistiram outras à proposta do experimentador, mas, quando aceita mantinham-nas até o final do jogo.

Lúkov registrou no experimento com as crianças de idade média que as possibilidades de substituição são menos limitadas no jogo em comparação com as menores, por conseguinte, Elkonin destaca a proposta de Lúkov no sentido de que “Nem tudo pode ser tudo.” (ELKONIN, 2009, p. 332).

Na concepção de Lúkov, essa seletividade ainda restrita das crianças é porque um brinquedo só pode substituir outro que lhe permita atuar de maneira semelhante ao objeto original. Portanto, sobressai a atuação com o objeto e não a aparência externa, ou seja, a aparência vai deixando de ocupar o primeiro plano. Por exemplo, se com um cavalinho é possível atuar como se fosse uma criança, realizando ações que condizem ao cavalinho, como sentá-lo, deitá-lo, fazer com que ele tropece e caia etc., o mesmo não se pode fazer com uma bola, na qual a ausência de coordenadas fixas restringe as possibilidades de operar com ela. Atesta-se, assim, que as propriedades físicas dos objetos limitam, em certa medida, a possibilidade de atuar com eles (ELKONIN, 2009).

O ponto crucial para superar a resistência a aceitar novas denominações ocorre quando as crianças estabelecem uma relação entre essa nova denominação e os demais elementos do jogo. Uma vez aceita, a nova denominação tende a persistir até o final do jogo (ELKONIN, 2009).

A denominação lúdica perdurou com maior estabilidade entre as crianças de idade mediana em relação às menores, o que demonstrou que seu emprego, nesse caso, também está relacionado à atuação da criança com o objeto lúdico. As crianças aceitam menos as mudanças na denominação ou no objeto substituto que se afastem do uso do objeto original, mas quando aceitam, o fazem sem problema (ELKONIN, 2009).

No experimento com as crianças maiores (5 – 6 anos), Lúkov notou acentuada semelhança com as de idade mediana, diferenciando-se por uma maior estabilidade de atuação com objeto substitutivo. Essa estabilidade de uso e denominação do objeto era observada para objetos com e sem figura, embora na primeira vez as crianças não mudaram com agrado o nome dos objetos inadequados, os quais dificilmente poderiam ser empregados de modo adequado com a nova denominação (ELKONIN, 2009).

Depois de estabelecido qual seria o objeto lúdico, as crianças ainda apresentavam certa resistência às novas sugestões do experimentador e dificilmente as sugeriam, por iniciativa própria. Somente após diversas tentativas de anular o uso lúdico atribuído inicialmente às coisas e substituí-lo por outro, novas sugestões eram aceitas prazerosamente e elas próprias as propunham. Além disso, gradativamente, as próprias peculiaridades reais do objeto perdiam a importância para a criança (ELKONIN, 2009).

O experimento de Lúkov possibilitou visualizar “[...] as mudanças que se operam na estrutura das ligações entre o objeto, o modo de atuar com ele e a palavra.” (ELKONIN, 2009, p. 334). Sua pesquisa permitiu inferir um distanciamento entre o objeto real e o seu modo de emprego inicial, mas também uma separação entre a palavra e o objeto. “Dir-se-ia que, sobre essa base, inverte-se a estrutura “ação-objeto-palavra” para formar a estrutura “palavra-objeto-ação”. (ELKONIN, 2009, p. 334). Elkonin destaca, portanto, um passo temporal, a sequência “ação-objeto-palavra” que se apresenta na vida real, no início do jogo protagonizado inverte-se gradativamente, formando a estrutura “palavra-objeto-ação”.

De outro modo, no processo de aquisição da linguagem, primeiro manipula-se o objeto para depois nomeá-lo, na medida em que o adulto introduz a palavra. Assim, se para as crianças menores o uso inicial do objeto está em primeiro plano, nas fases posteriores já não mais, dada a importância assumida pela palavra. Por isso, o primeiro distanciamento na estrutura é entre o objeto e o modo de atuar sobre ele. E, se anteriormente a denominação estava estreitamente ligada aos objetos, gradativamente ela passa a articular-se ao uso do objeto, pois cada palavra articula-se às ações que a criança exerce sobre o objeto, daí o segundo distanciamento entre a palavra e o objeto.

Experimentos como o de Lúkov e de outros pesquisadores demonstraram que o nexos entre a palavra (denominação do objeto) e o sistema de ações nela implícitas

viabiliza a determinação de várias relações com o sistema de nexos do objeto com o seu emprego lúdico. Ao introduzir no jogo o objeto real são acentuados os vínculos do objeto com as ações e reduzidos ou reprimidos totalmente os vínculos da palavra com as ações (ELKONIN, 2009).

Elkonin supõe que a relação das ações com o objeto e a palavra integram uma estrutura dinâmica e conectada, o que torna possível o emprego lúdico do objeto. Compreende-se, então, que o uso vai se tornando mais importante que a palavra na relação lúdica. O autor também ressalta quatro pontos,

[...] primeiro, que para inserir-se nessa estrutura dinâmica a palavra deve impregnar-se de todas as possíveis ações com o objeto e ser agente do sistema de ações com os objetos; segundo, que só tendo-se impregnado de todo o sistema de ações a palavra pode substituir o objeto; terceiro, que em determinadas condições o sistema de vínculos da palavra com as ações pode submeter-se ao de vínculos do objeto com as ações; quarto, que as relações desses dois sistemas de nexos sofrem uma profunda mudança justamente na idade pré-escolar. Pode-se supor que o jogo constitui precisamente uma prática original de operar com a palavra, prática essa em que se produzem mudanças das relações entre o objeto, a palavra e a ação. (ELKONIN, 2009, p. 351).

Portanto, depreende-se que a palavra deve impregnar-se do uso do objeto e só poderá substituí-lo se estiver impregnada de seus usos. Ainda que a palavra tenha que estar impregnada pelo uso, em algumas situações predomina o vínculo do objeto com seu uso em detrimento da palavra e na idade pré-escolar ocorre uma inversão, e a fala passa a regular as ações.

Experimentos realizados por Elkonin e outros psicólogos soviéticos, como Vigotskaia, corroboram para o fato de que a fala regula as ações das crianças, uma vez que, no jogo, a fala modifica as atitudes e determina as ações. Se, por um lado, os objetos incorporados ao jogo como substitutivos dos objetos originais ausentes ganham uma extraordinária variedade funcional, por outro, sua semelhança com os objetos significados é muito relativa. Isso porque a similaridade depende do significado que a criança atribuirá ao objeto durante a brincadeira, por exemplo, um cabo de vassoura pode ter o significado de uma escopeta, uma serpente ou uma árvore (ELKONIN, 2009).

A palavra com que a criança denomina o objeto polifuncional no jogo restringe imediatamente a sua designação, determina a sua função no

jogo dado, o que é que com esse objeto se pode e deve fazer no jogo, que ações são exequíveis com ele. (ELKONIN, 2009, p. 354).

Se por exemplo, peças de quebra-cabeça foram nomeadas pela criança de croquete, isso significa que ela deverá realizar um movimento como se fosse comê-las, ou se foram chamadas de ferro de passar, isso implica em executar movimentos de passar a ferro, “Isso é possível unicamente porque a própria palavra leva implícita nesse período de desenvolvimento a experiência das ações com os objetos.” (ELKONIN, 2009, p. 354). Como exemplificado, as crianças utilizam os brinquedos temáticos de maneira muito diversa no jogo. Exatamente por esse entendimento que Vigotski (apud ELKONIN, 2009) optou pelo termo “transferência dos significados de um objeto para outro”, e não pelo “simbolismo”.

Dessa maneira, pode-se depreender a necessidade de a criança substituir um objeto por outro (que está ausente) de modo a realizar com esse objeto a ação que julga necessária para desenvolver o seu papel no jogo. Com isso, a ação lúdica torna-se plástica e demonstra unicamente o seu significado geral.

Tal substituição de um objeto por outro sobrevém no jogo e baseia-se nas possibilidades de executar com o objeto lúdico a ação necessária ao desenvolvimento do papel. É um componente de vital importância do jogo. Graças a essa metonímia, a ação perde o seu caráter concreto e o seu aspecto técnico operacional, tornando-se plástica e transmitindo unicamente o seu significado geral (dar de comer, pôr para dormir, cuidar do doente, comprar e vender, passear, lavar-se etc.). (ELKONIN, 2009, p. 355).

Nessa perspectiva, Leontiev (2010b) descreve que em uma ação produtiva normal existe uma ligação entre o significado e o sentido, o que não ocorre em ações lúdicas. Do seu ponto de vista, o surgimento de uma situação de brinquedo imaginária é resultado dos objetos e isso significa as operações com tais objetos. O objeto do brinquedo retém seu significado, por exemplo, uma vara continua sendo uma vara para a criança, ou seja, as suas propriedades, o modo de seu possível uso e ação a ser executada são conhecidos pela criança. Isso constitui o significado desse objeto (a vara).

Entretanto, no processo lúdico, o significado não é simplesmente concretizado, uma vez que as operações com a vara fazem parte de uma ação diferente daquela para a qual elas normalmente são adequadas. Do mesmo modo, a vara, mantém seu significado para a criança e, simultaneamente, adquire um sentido

especial nesta ação, podendo ser vista pela criança como um cavalo. Isso integra o sentido lúdico (LEONTIEV, 2010b).

Desse modo, para o referido autor, a ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada como um pré-requisito da brincadeira, mas surge durante o jogo. A confirmação de tal asserção, de acordo com Leontiev (2010b), se dá pelo fato de que uma criança não é capaz de imaginar uma situação de brinquedo quando não está brincando. Ao brincar, as operações e ações da criança são reais e sociais, e nelas a criança passa a assimilar a realidade concreta do homem.

A evolução das ações no jogo é fundamental para a compreensão do papel da “simbolização”. Tendo isso em consideração, Elkonin (2009) aponta que no desenvolvimento do jogo a “simbolização” ocorre pelo menos duas vezes. Na primeira é observada a passagem da ação de um objeto para outro, ao transnomeá-lo. Nesse momento dá-se a destituição da rigidez da ação com o objeto.

A segunda vez ocorre quando a criança assume o papel de um adulto, com a particularidade de que a síntese e a abreviação das ações são manifestadas como condição modeladora das relações sociais entre os adultos durante suas atividades.

Elkonin confere que com esse plano duplo de “simbolização” a ação passa a inserir-se na atividade e obter o seu sentido no sistema de relações inter-humanas.

#### 2.4. O DESENVOLVIMENTO DO JOGO DE PAPÉIS

Para compreender as premissas da passagem do jogo com objetos para o jogo de papéis em crianças da primeira idade pré-escolar, Elkonin (2009) fundamentou-se, especialmente, nas pesquisas de Frádkina, já descrita, e de Slávina<sup>17</sup>, que desenvolveu uma das primeiras pesquisas experimentais com foco na investigação dos motivos que induzem ao jogo, da necessidade do papel interpretado pela criança e da situação imaginária.

O primeiro experimento da pesquisa de Slávina consistiu no esclarecimento do papel e da situação imaginária na atividade lúdica das crianças. Inicialmente, a educadora disponibilizou todos os brinquedos, e após as crianças desempenharem

---

<sup>17</sup> Slávina, L. S.: “Sobre el desarrollo de los temas de la actividad lúdica a edad preescolar”. Izvestia da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, fascículo 14. São Petersburgo, 1948.

os papéis, retirou somente os brinquedos relacionados ao tema e aos papéis relacionados a eles, como as bonecas, o fogão e uma baixela, restando, então, peças de quebra-cabeça, fichas, pequenos baldes e pratos grandes e pequenos.

Em vista disso, todas as tentativas feitas pela educadora, para fazer com que as crianças abandonassem o papel escolhido inicialmente e renunciassem ao tema do jogo, fracassaram, pois as crianças persistiam no papel assumido, bem como em um tema qualquer, e, por vezes, davam novas formas ao seu papel e aos objetos. Ou seja, apesar de não haver mais no jogo as bonecas, o fogão e a baixela, as crianças brincavam com os brinquedos temáticos de modo a representar o papel escolhido no primeiro momento da brincadeira. Para tanto, faziam substituições, como as peças de quebra-cabeça por comida e a ausência das bonecas por elas mesmas.

A partir desse primeiro experimento, Slávina concluiu a importância de haver a protagonização e a situação imaginária, sendo impossível eliminá-las do jogo. Assim, Elkonin (2009) retoma Slávina (1943, p. 21) quando ela afirma o “[...] desejo obstinado de conservar a todo custo o papel e a situação imaginária no jogo é a melhor demonstração de que também são imprescindíveis nessa fase precoce do seu desenvolvimento.”.

No segundo experimento da pesquisa de Slávina, foram oferecidos às crianças os brinquedos de simples manipulação. Nesse momento, a maioria das crianças demonstrou pouco interesse pelo jogo, pois manipulavam os brinquedos por um curto período e ao estarem satisfeitas buscavam esquivar-se do experimento sob algum pretexto. A experimentadora, então, retomava a atividade, oferecendo o restante dos brinquedos temáticos e propondo as ações a serem desenvolvidas, o que permitiu, dessa vez, registrar um maior interesse das crianças pelo jogo e por um período de longa duração.

A respeito da primeira fase, Slávina descreveu que o jogo estava determinado pelas propriedades físicas dos brinquedos, já na segunda fase, a inserção de brinquedos que sugeriam um argumento determinado às crianças originou a situação imaginária e a protagonização.

Nesse experimento, a conclusão de Slávina foi de que o jogo, que tem como fundo geral a protagonização e a situação imaginária, diferencia-se completamente dos jogos em que estas se ausentam.

Dada a importância dos brinquedos temáticos, já demonstrada historicamente, é possível dizer que o papel é introduzido nas ações da criança

mediante tais brinquedos, os quais sugerem o sentido humano das ações realizadas com eles.

Pautado na pesquisa de Slávina, Elkonin destacou três principais aspectos,

[...] primeiro, a demonstração experimental de que o papel assumido pela criança refaz radicalmente as suas ações e a significação dos objetos com que opera; segundo, que o papel é introduzido nas ações da criança como de fora, mediante os brinquedos temáticos, que sugerem o sentido humano das ações realizadas com eles; terceiro, que o centro significativo do jogo é o papel e, para desempenhá-lo, servem a situação e as ações lúdicas. (ELKONIN, 2009, p. 251).

Para estudar a evolução do papel no jogo Elkonin (2009) busca compreender a natureza psicológica do jogo de papéis, isto é, as premissas psicológicas nas quais se fundamentam a adoção do papel e o desenvolvimento do conteúdo do papel interpretado no jogo pela criança. Para tanto, o pesquisador realizou três séries de jogos experimentais envolvendo crianças de todas as faixas etárias do jardim-de-infância. A primeira série consistiu por três fases relacionadas entre si, jogos de “si mesmo”, de “adulto” e de “companheiro”, a segunda série de experimentos abrangeu jogos em que se altera a sucessão das ações quando a criança interpreta um papel e a terceira série de experimentos constituiu-se de jogos em que se altera o sentido do papel. Descrevem-se em seguida as três séries de jogos experimentais.

O primeiro experimento em sua primeira fase, jogos de “si mesmo”, a educadora organizava o jogo no jardim-de-infância e a criança representava a si mesma; na segunda fase, jogos de “adulto”, a criança representava um adulto (a educadora) e a educadora assumia o papel de uma criança; na terceira fase, jogos de “companheiro”, a educadora era a própria dirigente do grupo e a criança representava o papel de alguns dos seus companheiros de grupo.

Na primeira fase desse experimento (jogos de “si mesmo”) foi observado que as crianças pequenas se negavam a jogar, sem dar motivo da negativa, de um modo geral, não viam sentido no jogo. Esse mesmo quadro foi observado nas crianças de idade mediana, com a diferença de que a renúncia a jogar era substituída pela proposta de outra brincadeira. As crianças maiores propuseram para o conteúdo do jogo alguma ocupação cotidiana ou a repetição da rotina do jardim-de-infância, nessas crianças foi observado com relativa clareza os motivos de recusa ao jogo proposto.



Nessa fase manifestou-se claramente que a ficção é uma condição para a existência do jogo. Outro ponto destacado foi a compreensão das crianças, no final da idade pré-escolar, de que o jogo consiste na representação do homem, sem a qual o jogo é impossibilitado. Com base nos dados dessa primeira série de experimento, Elkonin (2009) sugere que o jogo consiste na interpretação de um papel assumido pela criança, sendo esse o motivo principal do jogo, além disso, a criança muda a maneira de entender o seu papel no jogo.

Na segunda fase do primeiro experimento (jogos de “adulto”) evidenciou-se, sobretudo, como as crianças ficaram animadas para interpretar o papel de educadora no jogo. Observou-se, em muitos casos, que as crianças menores geralmente obedeciam às indicações das crianças que representavam o papel da educadora, já as crianças mais velhas procuravam não interpretar papéis infantis, propondo outros jogos, outros papéis.

Elkonin (2009) menciona que a segunda fase do experimento permite também a avaliação do desenvolvimento do conteúdo do papel entre as crianças. Nas crianças menores, a representação do papel da educadora limitava-se a dar de comer às crianças, deitá-las para dormir e levá-las para passear. De um modo geral, as crianças subordinavam-se à atuação do educador. Ressalta-se, ainda, que entre o educador e as crianças não havia interações, exceto as indicações sobre o caráter dos atos e a utilização dos objetos que compunham o jogo.

Nas crianças maiores (7 - 8 anos), o papel de educadora passou a incluir mais elementos da relação “educadora-crianças”, como se observa no exemplo a seguir. A educadora não operava somente com os objetos, mas colocava as xícaras na mesa, servia o café e as empadas às crianças, e além disso, as dirigia e orientava. Surgem observações e indicações sobre como devem ser executadas as ações, assim como indicações acerca da lógica do desdobramento das ações e o caráter das relações entre as crianças. Por exemplo, primeiro deve-se enxaguar a boca e depois deitar-se para dormir.

Na terceira fase do experimento (jogos de “companheiro”), constatou-se que as crianças menores apresentavam a mesma atitude do jogo de “si mesmas”, o que pode ser explicado, de acordo com Elkonin, pelo fato dessas crianças ainda não saberem captar os traços típicos soltos da conduta de outras crianças. Somente as crianças maiores assumiam papéis de qualquer outra criança, captando as ações e as ocupações típicas ou traços característicos da conduta dessa criança.

Elkonin supõe haver uma evolução original em relação à representação de papéis, por isso, essa representação anterior é fundamental para possibilitar à criança adotar o papel de outras, em fases posteriores. Nesse sentido,

[...] é lícito supor-se que na fase mencionada estamos diante de uma evolução original, quer dizer, o que sucede às crianças mais velhas quando representam os papéis de seus companheiros acontece-lhes também em fases mais precoces do desenvolvimento a respeito da representação de papéis de adultos. Uma das premissas para que a criança adote a representação do papel de qualquer adulto é que capte os traços típicos da atividade desenvolvida por esse adulto. Pode-se supor que o conteúdo do papel se desenvolve precisamente em relação com o caráter dessa captação e vai desde a escolha das ações objetivas exteriores características do adulto até as suas relações com outras pessoas (ELKONIN, 2009, p. 283).

Em relação a primeira série experimental, Elkonin (2009) infere algumas deduções. O experimento demonstrou que o jogo só é possível quando a criança assume um papel qualquer. No jogo pode ser criada uma situação lúdica, envolvendo a transferência do significado de alguns objetos para outros ou mantendo a realidade total dos objetos, ações e situação geral. A essência interna do jogo fundamenta-se na reconstituição das relações sociais existentes entre as pessoas, sendo tal reconstituição alterada entre as crianças de diferentes faixas etárias. Para as crianças menores (3 – 4 anos), o sentido está nas ações da pessoa interpretada, para as de idade mediana (5 – 6 anos), nas relações dessa pessoa com os outros e para as maiores, nas relações típicas da pessoa representada no jogo. Cada papel interpretado pelas crianças oculta determinadas regras de ação ou de conduta social.

Elkonin (2009) também deduz que a manifestação de relações que sejam reais para a criança é uma condição fundamental para que surja o jogo e, conseqüentemente, a adoção de um determinado papel. Segundo o autor, existe uma lógica que realça essas relações na consciência infantil. As mais destacadas são, possivelmente, as do adulto próximo à criança, depois as existentes entre os demais adultos e, no término do desenvolvimento, a atitude da criança para com os adultos. Por fim, o autor infere que o papel interpretado no jogo favorece o desenvolvimento gradativo da atitude da criança.

A fim de comprovar essas conjecturas, Elkonin (2009) realiza o segundo experimento, no qual foi alterada a sucessão das ações quando a criança interpretava um papel. O experimento em questão demonstrou como se deu o caráter do

transcurso do experimento e o comportamento típico das crianças no jogo, os quais foram analisados por meio de quatro categorias:

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

Elkonin evidenciou que, a partir de um mesmo tema ou argumento do jogo, o lugar principal no jogo infantil é ocupado por diferentes aspectos da realidade, ou seja, com um mesmo tema ou argumento as crianças de diferentes idades refletem um conteúdo variado no jogo. Com base nisso, o teórico formula quatro níveis de desenvolvimento do jogo, nos quais são apresentados cada um dos quatro aspectos ditos anteriormente (a; b; c; d). Os níveis de desenvolvimento do jogo podem ser visualizados no Quadro 1.

O **primeiro nível** de desenvolvimento do jogo, conforme o autor, tem como conteúdo central as ações determinadas pelos objetos dirigidas ao companheiro da brincadeira. Essa peculiaridade é manifestada com maior frequência, “[...] uma criança representa a mamãe, outra o papai, ou uma criança a educadora e outra a cozinheira, as crianças não se colocam em realidade, frente a frente nas relações típicas da vida.” (ELKONIN, 2009, p. 296)

Os papéis que a criança assume na brincadeira são determinados pelas ações e muito embora possa ocorrer a distribuição de funções por papéis, nesse nível, as brincadeiras são individuais. As ações limitam-se a uma série de operações repetitivas, pois a criança ainda não é capaz de realizar várias ações com o mesmo objeto. Além disso, as ações não seguem uma sequência lógica, são facilmente infringidas sem que haja oposição por parte das crianças.

No **segundo nível** do jogo de papéis, o conteúdo central da brincadeira ainda é o mesmo, a ação com o objeto, mas nesse momento a criança já consegue estabelecer as primeiras relações entre as ações lúdicas e a realidade. Os papéis passam a ser denominados pela criança, com divisão de funções. A representação do papel é reduzida a execução de ações relacionadas ao papel assumido.

Gradativamente, as ações são ampliadas e sua lógica passa a ser determinada pela sucessão de ações da vida real, e as alterações da sequência de ações não são mais aceitas, mas também não são expostos os motivos da rejeição.

A principal característica desse nível é o enriquecimento das ações executadas pela criança, pois o conteúdo que, anteriormente, centrava-se em um único papel, agora divide-se entre dois papéis (ELKONIN, 2009).

Em seu **terceiro nível**, o jogo de papéis, segundo o teórico, passa a apresentar como conteúdo principal a interpretação dos papéis, bem como a execução das ações resultantes dele, em especial aquelas que transmitem o caráter das relações com os demais companheiros da brincadeira. Os papéis já estão bem definidos e são determinados pelas crianças antes do início do jogo. As ações adquirem maior variedade e sua lógica e caráter são determinados pelo papel assumido pela criança. Infrações da lógica das ações passam a ser alvo de protesto, com o motivo de que na vida real as ações são diferentes.

Acrescenta-se, ainda, que as infrações tendem a ser mais percebidas por outra pessoa do que por aquela que a executou. A principal diferença desse nível em relação aos precedentes “[...] manifesta-se em que as ações objetivas constitutivas do conteúdo do jogo passam para segundo plano, e as funções sociais das pessoas sobem ao primeiro” (ELKONIN, 2009, p. 301).

No **quarto nível** do desenvolvimento do jogo, o objeto central constitui-se da execução de ações relacionadas com a atitude da criança diante de outras pessoas, cujos papéis são representados por outras crianças. Os papéis estão definidos com clareza e durante todo o jogo a criança consegue perceber uma nítida linha de conduta.

As ações são desenvolvidas de modo a reconstituir estritamente a ordem da realidade, também são múltiplas e refletem as diversas ações realizadas pelas pessoas representadas no jogo. Alterações da sequência de ações e regras são repelidas, e não apenas pelo simples motivo do apelo à realidade, mas pela indicação das regras nela existente. Nesse nível a criança é capaz de fazer uma correspondência muito maior entre as relações lúdicas e as reais (ELKONIN, 2009).

Elkonin (2009) indica a similaridade do quarto nível com o segundo, pois em ambos se manifesta claramente a tendência para que as ações do jogo correspondam à realidade. A principal diferença, como assinala o autor, é que no segundo nível, a correspondência com a vida real se refere à lógica externa das ações e no quarto nível há uma correspondência com a lógica das relações sociais e seu sentido social.

Elkonin (2009) notifica que os níveis de desenvolvimento do jogo são, simultaneamente, as fases da periodização do desenvolvimento. Conforme a idade

da criança aumenta, eleva-se o nível de desenvolvimento do jogo. Porém, como alertado pelo autor, esses níveis não são determinados estritamente pela idade, uma vez que crianças da mesma idade podem estar em diferentes níveis ou entre dois níveis ao mesmo tempo.

**Quadro 1 - Categorias do jogo em cada nível de seu desenvolvimento**

<b>Categorias do jogo</b>	<b>Primeiro nível</b>	<b>Segundo nível</b>	<b>Terceiro nível</b>	<b>Quarto nível</b>
<b>Conteúdo central</b>	Ações determinadas pelos objetos	Ações determinadas pelos objetos	Interpretação dos papéis e a execução das ações resultantes dele	Execução de ações relacionadas com a atitude diante de outras pessoas
<b>O papel e a sua representação</b>	Determinado pelas ações	Determinado pela criança e sua representação é reduzida à execução de ações relacionadas ao papel assumido	Determinado pela criança antes do início do jogo e já bem definido	Determinado pela criança e definido com clareza; percepção nítida da linha de conduta
<b>A lógica das ações e sua determinação</b>	Operações repetitivas sem uma sequência lógica	Maior número de ações, determinadas pela sucessão de ações da vida real	As ações adquirem maior variedade e são determinadas pelo papel assumido	Ações múltiplas e variadas; seguem estritamente uma ordem determinada pela realidade
<b>Atitude adotada diante da alteração da lógica das ações</b>	A lógica das ações é facilmente infringida sem haver oposição	Não são mais aceitas infrações na lógica das ações, mas não são expostos os motivos da rejeição	Infrações da lógica das ações são alvo de protesto, com o motivo de que na vida real as ações são diferentes	Alterações da lógica de ações são repelidas, pelo simples motivo do apelo à realidade e pela indicação das regras nela existente

**Fonte:** Elaborado por Kosloski com base em Elkonin (2009).

Ao analisar o processo evolutivo do jogo, Elkonin (2009) infere algumas semelhanças entre os níveis primeiro e segundo, assim como entre o terceiro e quarto. Considerando essas semelhanças, o teórico sugere duas principais fases do desenvolvimento do jogo, a primeira (de 3 a 5 anos) apresenta como conteúdo

fundamental as ações objetais, correspondentes à lógica das ações reais. Na segunda (de 5 a 7 anos), o conteúdo concerne às relações sociais reais entre as pessoas e o sentido social de sua atividade.

Durante o jogo, o conteúdo é enriquecido pelas ideias das crianças sobre a realidade que as cerca, pois “[...] ao adotar a postura de um personagem no jogo e ao assumir um papel determinado, a criança vê-se forçada a destacar da realidade as ações e relações dos adultos necessárias para cumprir a tarefa lúdica.” (ELKONIN, 2009, p. 302).

## 2.5. A ATITUDE DA CRIANÇA DIANTE DAS REGRAS

Um dos aspectos fundamentais dessa série de experimentos é a atitude da criança frente à alteração da ordem das ações cumpridas. É possível dizer que

[...] a sequência das ações no papel assumido tem para a criança força de lei, a qual deve subordinar suas ações. Qualquer tentativa por alterar a sequência e introduzir um elemento de convencionalidade provoca um revolto protesto por parte das crianças e, às vezes, faz com que o jogo se interrompa. (ELKONIN, 1987b, p. 94, tradução nossa<sup>18</sup>).

Em geral, essa segunda série de experimento permitiu a Elkonin (2009) comprovar que as relações sociais são essenciais para a ocorrência do jogo e que o seu conteúdo se desenvolve por meio de determinadas fases. Evidenciou-se também que a conduta da criança está submetida às regras ligadas ao papel assumido por ela e sua atitude diante do papel é fundamental para o desenvolvimento do jogo. Ao mesmo tempo, esse autor percebeu a necessidade de buscar maiores esclarecimentos sobre a atitude da criança diante do papel representado.

Para isso, foi realizada uma terceira série de experimentos, que consistiu em jogos em que se altera o sentido do papel, ou seja, colocou-se o papel em contradição com as ações que as crianças, de diferentes faixas etárias, deveriam realizar. O experimento consistiu em duas variantes, na primeira, a experimentadora propôs às

---

<sup>18</sup> [...] la secuencia de acciones en el rol que ha asumido tiene para el niño fuerza de ley, a la que debe subordinar sus acciones. Cualquier intento por alterar la secuencia e introducir un elemento de convencionalidad provoca una tempestuosa protesta por parte de los niños y, a veces, lleva a que el juego se interrumpa.

crianças a brincadeira de “viagem de bonde” e ofertou-lhes uma bolsa de cobrador para o dinheiro, bilhetes e um boné, também preparou um local para o motorneiro. Durante a brincadeira solicitou às crianças a inversão dos papéis, o motorneiro venderia as passagens e o cobrador conduziria o bonde. Nesse momento a ação da criança relacionava-se com o seu papel, mediante os objetos com que se executavam as ações.

Na segunda variante foram desenvolvidos os jogos com regras, “O lobo e as lebres”, “O lobo e os gansos”, “O gato e os ratos”, “A raposa e as lebres”. Propôs-se, então, aos gansos capturar o lobo, as lebres a raposa ou o lobo, e os ratos o gato. (ELKONIN, 2009). Aqui, as ações relacionavam-se com o papel de modo direto ou mediante a regra, preparada de antemão, do jogo.

Ficou explícito que a própria natureza da brincadeira traz em si, de maneira encoberta, o “como se”, a criança atua como se fosse motorista. Elkonin pontua que essa natureza deu margem para uma interpretação equivocada por parte de alguns psicólogos, que consideraram a brincadeira como um distanciamento da realidade. Diante disso, os psicólogos soviéticos demonstraram “[...] que o jogo não é o reino da pura invenção, mas uma reconstituição original da realidade vivida, reconstituição feita pela criança ao dar forma aos papéis dos adultos” (ELKONIN, 2009, p. 315).

Nesse experimento, Elkonin verificou a manifestação de quatro níveis. O primeiro é o jogo antes das metonímias. No segundo nível, as crianças menores atuam conforme os papéis denominados e recusam a substituição dos atributos ou objetos que não estejam relacionados com o papel (“O motorneiro não vende passagens”). Embora, com o desenrolar do jogo as crianças aceitem a proposta, ao final, mudam os papéis, pois sua atitude diante do papel ainda não existe como relação separada, permanecendo unida à ação. No jogo, observou-se que “[...] o objeto substitutivo parece fundir-se com o objeto real, converte-se num “cristal” através do qual transparece o objeto real e o “cristal” não se nota.” (ELKONIN, 2009, p. 317). Com isso, a atitude da criança, tanto com os objetos quanto com os papéis interpretados, contém um caráter direto.

No terceiro nível, as crianças de idade mediana aceitam com certa dificuldade a proposta da experimentadora conforme as novas denominações, pois para elas já existe uma contradição entre o nome e o modo de atuar. Percebeu-se, por exemplo, que ao adotar as funções do motorneiro, denominando-se cobrador, a criança passava a atuar como motorneiro, denominando de acordo com o modo de suas

ações. A atuação real determina a atitude da criança com o papel interpretado, “Entre a criança e o papel está a realidade com suas leis e apresenta-se na forma de ações e relações que a refletem nos traços mais essenciais.” (ELKONIN, 2009, p. 318). Foi observada certa resistência nessas crianças em alterar a lógica e o sentido das ações.

No quarto e último nível, as crianças maiores apresentaram uma atitude irônica diante da proposta e nem sempre concordavam com o papel. As ações lúdicas já não levam à identificação com o adulto interpretado pela criança. Nesse sentido, verificou-se a possibilidade de condições e regras sem ligação e em contradição com o conteúdo das ações executadas, o que determina a atitude da criança frente ao seu papel. É somente no final da idade pré-escolar que as crianças podem aceitar uma condição contrária às verdadeiras relações sociais (ELKONIN, 2009).

Diante disso, pontua o teórico que a criança, ao assumir um papel, busca na realidade uma certa regra de conduta que reflete a lógica da ação e das relações sociais. Justamente por essa razão, a criança resiste em alterar a lógica e o sentido das ações. Portanto, o jogo não se limita a um mundo de fantasia, uma vez que se pode observar as leis em concordância com a realidade.

Toda ideia de que a criança vive, quando joga ou brinca, num mundo imaginário, e de que as leis desse mundo imaginário são contrárias às leis do mundo real não corresponde à realidade. “O mundo do jogo” tem suas leis rígidas, que são reflexo ou cópia das relações reais existentes entre as pessoas e os objetos, ou entre os objetos. O jogo não é um mundo de fantasia e convencionalismo, mas um mundo de realidade, um mundo sem convencionalismos, só que reconstituído por meios singulares (ELKONIN, 2009, p. 318-319).

A assertiva de que a regra está totalmente implícita no jogo auxilia a reforçar a proposição de Vigotski (1998; 2008), de que a própria situação imaginária envolve regras de comportamento, apesar de que no jogo não há demanda de regras desenvolvidas. A liberdade da criança no jogo é apenas uma ilusão, pois seu papel e sua relação com os objetos resultam da regra.

O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VIGOTSKI, 2008, p. 28).



As regras decorrem da situação imaginária, dessa forma, não faz sentido presumir a possibilidade de a criança se comportar em uma situação imaginária sem regras, assim como se comporta em uma situação real, isto é, fora da brincadeira (VIGOTSKI, 2008). Menciona-se, por exemplo, a brincadeira de escolinha, em que as crianças representam diferentes papéis, um é o professor e os demais, os alunos. A criança que interpreta o professor tem diante de si as regras relativas ao comportamento do professor, bem como as demais crianças obedecem às regras referente aos alunos.

Em busca de notabilizar ainda mais a existência de regras ocultas de comportamento no jogo, Elkonin (2009) desenvolveu uma série especial de experimentos buscando explicar o problema da estabilidade no acatamento das regras. Durante o jogo, para que a criança pudesse representar o papel assumido era necessário entregar a outra criança um objeto ou renunciar à execução da ação que lhe agradava. Nesse sentido, colocava-se a criança diante de uma situação de luta entre a necessidade de acatar a regra derivada do seu papel e seu súbito desejo motivado pela situação.

Quando a situação lúdica estava em desenvolvimento, o experimentador entrava e criava alguma situação em que a criança teria que deixar o brinquedo para dar continuidade ao jogo. Um dos exemplos mencionados é o “jogo do incêndio”, em que a criança que interpreta o motorista do carro dos bombeiros deve manter-se no carro, enquanto as demais crianças, que assumiram o papel de bombeiro, correm para apagar o fogo. Nesse exemplo nota-se a necessidade de permanecer em um lugar, porque assim exige o papel, contra o desejo de realizar um ato mais prazeroso, ou seja, o motorista deve permanecer no carro e lutar contra o desejo de ajudar a apagar o fogo, pois essa função não corresponde ao seu papel.

Esse exemplo e outros confirmaram que em todo jogo protagonizado há regra e a subordinação à regra se manifesta de diferentes maneiras, o que foi constatado por Elkonin (2009) por meio de dois exemplos. No primeiro, uma criança propõe às outras brincar de “jardim-de-infância”, ela oferece as bonecas a cada uma e, em seguida, define o seu papel e o das demais. Durante a brincadeira, as bonecas deveriam ser levadas ao jardim-de-infância e uma das meninas ficou responsável por recolher as bonecas das demais e levá-las. Entretanto, uma delas se recusa a entregar a sua boneca, e diante da insistência para entregá-la, ela aperta a boneca

contra o peito e se afasta. Nesse jogo, estar atento às regras é uma condição para participar.

No segundo exemplo, a brincadeira é o “jogo do incêndio”. As crianças construíram um carro de bombeiro e distribuíram os papéis. Um interpretava o motorista, o outro o chefe dos bombeiros, e os demais os bombeiros. Quando foi anunciado um incêndio, os bombeiros apanharam seus capacetes e subiram no carro. Ao chegar no local do incêndio o chefe orienta-os a descer, em seguida os bombeiros correm para extinguir o incêndio, nesse momento o motorista decide acompanhá-los. Diante disso, o chefe alerta que alguém pode levar o carro, logo, o motorista volta correndo para o seu posto. Nesse jogo, retratou-se que o motorista atua inicialmente sob o impacto da motivação direta, mas quando é alertado sobre a infração da regra ele retorna ao seu lugar e continua interpretando o seu papel conforme as regras.

A respeito desses dois exemplos, bem como em todo jogo de papéis, demonstra-se que “[...] a regra de comportamento está relacionada com o papel, está implícita neste.” (ELKONIN, 2009, p. 322).

Partindo dos dados desses experimentos, Elkonin definiu algumas etapas no acatamento das regras no jogo. Na primeira, não existem regras e nem papel, sendo esperado o predomínio do impulso direto ou do desejo momentâneo. Na segunda, ainda não é evidente a manifestação da regra, mas, em situações conflitantes prevalece o desejo de atuar com o objeto. A terceira etapa caracteriza-se pelo predomínio da regra, mas, a conduta ainda não é determinada pela regra, que é infringida pelo surgimento do desejo momentâneo por outra ação. E, na quarta etapa, a conduta está totalmente determinada pelos papéis assumidos, nos quais a regra se manifesta explicitamente, agora a regra sobrepõe-se ao desejo súbito de realizar uma ação prazerosa.

Evidentemente que “[...] as fases destacadas não são por grupos de idade; são precisamente fases de desenvolvimento da estabilidade subordinadas a regras no jogo protagonizado.” (ELKONIN, 2009, p. 324). O autor ainda esclarece que essas etapas estão relacionadas entre si e dependem do desenvolvimento geral do jogo, por isso o nível de acatamento da regra relaciona-se com a experiência lúdica.

Quanto menor é a criança tanto mais direta e de conteúdo deverá ser a relação entre as regras às quais ela subordina suas ações e o papel que assume para si. Porém o tema e o papel se desenvolvem paulatinamente, permanecendo somente o nome dos papéis ou a

síntese convencional dos temas e, finalmente, na denominação do jogo que adquire um carácter condicional [...] (ELKONIN, 1987b, p. 87, tradução nossa<sup>19</sup>).

As etapas descritas confirmaram a hipótese do autor de que “[...] o papel está organicamente vinculado à regra de conduta, e de que a regra vai, pouco a pouco, destacando-se como núcleo central do papel representado pela criança.” (ELKONIN, 2009, p. 324).

## 2.6. O JOGO DE PAPÉIS E A SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

Elkonin (1987a) explicita as diferentes formas que o jogo contribui no desenvolvimento do psiquismo infantil e isso se deve especialmente pela capacidade de a criança reproduzir as relações sociais no jogo de papéis.

A importância do jogo para o desenvolvimento psíquico das crianças em idade pré-escolar é múltipla. Seu principal significado consiste em que, graças a procedimentos peculiares (o ato de assumir, por parte da criança, o papel da pessoa adulta e de suas funções sociais de trabalho, o carácter representativo generalizado da reprodução das ações objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc.), a criança modela na brincadeira as relações entre as pessoas (ELKONIN, 1987a, p. 118, tradução nossa<sup>20</sup>).

O trajeto do desenvolvimento do jogo de papéis, proposto por Elkonin, com base nos experimentos de seus colaboradores, aponta que o jogo parte da ação concreta com os objetos para a ação lúdica sintetizada e desta segue em direção à ação lúdica protagonizada: “[...] há colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado.” (ELKONIN, 2009, p. 259).

---

<sup>19</sup> Cuanto más pequeño es el niño tanto más directa y de contenido deberá ser la relación entre las reglas a las que él subordina sus acciones y el rol que toma para sí. Pero el tema o el rol se repliegan en forma paulatina, permaneciendo sólo en el nombre de los roles o en el bosquejo convencional de los temas y, finalmente, en la denominación del juego que adquire un carácter condicional [...].

<sup>20</sup> La importancia del juego para el desarrollo psíquico de los niños de edad preescolar es múltiple. Su principal significado consiste en que, gracias a procedimientos peculiares (la asunción, por el niño, del rol de la persona adulta y de sus funciones socio-laborales, el carácter representativo generalizado de la reproducción de las acciones objétales, la transferencia de los significados de un objeto a otro, etc.), el niño modela en el juego las relaciones entre las personas.

Dessa forma, inicialmente “[...] a relação da criança é com o objeto (colher); depois vem a ação com o objeto (dar de comer); em seguida, ela insere personagens nessa relação (a boneca), e finalmente age com o objeto como se fosse outra pessoa (a mãe) [...]” (MOYA, 2009, p. 107). Em vista disso, sinaliza-se a necessidade do papel e da situação imaginária no jogo. As ações da criança refletem a lógica das ações dos adultos, transformando, assim, seu comportamento e atitude perante as situações concretas do cotidiano. A executar ações, a criança simula

[...] uma situação com lógica, como ocorre na vida das pessoas. Com a interpretação de papéis, a criança transforma seu comportamento e atitudes diante da realidade. É por isso que [...] o jogo é a atividade da criança que, pela imitação das atividades das pessoas mais experientes, faz primeiramente desenvolver a imaginação, uma das funções psicológicas superiores. (MOYA, 2009, p. 107).

Para entender a forma como ocorre esse trajeto, é fundamental abordar as motivações e as necessidades que induzem as crianças ao jogo. A esse respeito, Vygotsky (1998; 2008) explica que o que tem grande importância para o bebê praticamente deixa de interessar à criança que está superando essa fase. Considera-se que novas necessidades e novos motivos para a ação emergem à medida que novas demandas sociais são impostas. Assim, não pode ser ignorado o fato de que a criança satisfaz certas necessidades e certos impulsos na brincadeira.

Leontiev (2010b) esclarece que, a princípio, as primeiras ações lúdicas da criança aparecem com base em sua necessidade crescente de dominar o mundo dos objetos humanos. O motivo contido nesta ação está fixado especificamente em seu conteúdo objetivo, e justamente essa ação leva a criança a descobrir a realidade objetiva. Nesse momento o ser humano surge para a criança em sua forma objetiva.

Em fases relativamente precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, a criança é capaz de perceber não apenas as relações do homem com determinado objeto, como também das pessoas entre si. As relações sociais passam a apresentar-se explicitamente, sob a forma de relações dos jogadores entre si. Nesse sentido, o conteúdo do jogo não determina apenas as ações das crianças quanto ao objeto, mas também em face aos outros jogadores, os quais se constituem como conteúdo da atividade lúdica, e neles se fixa o motivo do jogo (LEONTIEV, 2010b). Portanto, novas necessidades e novos motivos para a ação emergem à medida que novas demandas sociais são impostas à criança.

Considerando os fatos expostos nas investigações de Frádkina e Slávina, Elkonin indica que na primeira infância, como já descrito, a ação e a exploração com os objetos em conjunto com os adultos, são, primeiramente, ações repetitivas e sem argumento e sequência lógica, “A criança está totalmente absorta no objeto e nos modos de com ele atuar, assim como sua importância funcional” (ELKONIN, 2009, p. 403). Nessa fase, as ações lúdicas são muito elementares, ainda falta para a criança o desenvolvimento do papel e da situação lúdica.

Conforme as ações complexificam-se, a criança passa a realizar com uma frequência cada vez maior as ações do adulto, por isso o adulto e suas ações começam a representar um modelo para a criança. “Objetivamente, isso significa que a criança vê o adulto, sobretudo, pelo lado de suas funções. Quer atuar como o adulto, sente-se totalmente dominada por esse desejo.” (ELKONIN, 2009, p. 404). Nesse sentido, conforme o autor, o jogo de papéis adquire uma função mediadora frente aos desejos da criança de atuar como um adulto e à sua limitação em realizar esse desejo. A força dessa sensação explica a facilidade da criança em assumir os papéis dos adultos no jogo.

Pautando-se em Elkonin, Duarte et al. (2017) argumentam que é no brincar que a criança se torna capaz de apropriar os papéis sociais que fazem parte de sua vivência, fazendo uso de objetos disponíveis e realizando ações que representam procedimentos próprios dos adultos. Desse modo, “[...] brincar de ser médico, professor, cozinheiro, bombeiro, etc. possibilita à criança reproduzir papéis sociais presentes no mundo adulto e conseqüentemente desenvolver certo pertencimento a esse universo.” (DUARTE, et al., 2017, p. 498).

Os referidos autores sinalizam que a limitação do convívio social da criança restringe o conteúdo de seus jogos, pois a criança tende a repetir as atitudes próprias do cotidiano. Tal como exposto,

[...] esse jogo pode ser a representação de cenas da vida real presenciada pela criança ou mesmo observada pela televisão, games ou em redes sociais, corre-se o risco desta mesma criança limitar-se a repetir atitudes próprias do cotidiano alienado. Observa-se que quanto mais restrito for o convívio social desta criança, mais limitados e pobres serão os enredos de seus jogos (DUARTE, et al., 2017, p. 498).

Em vista disso, Duarte et al. (2017) indicam a necessidade de o professor incentivar a criança a vivenciar situações diferenciadas de sua realidade, assim, mais exitoso será o processo de apropriação e objetivação cultural.

Elkonin teoriza um paradoxo fundamental que se manifesta no jogo. Antes da transição do jogo com objetos para a interpretação de papéis, a criança atuava com os objetos em um plano limitado aos próprios objetos. A grande diferença, após a transição, é que as ações da criança com o objeto pautam-se em um sistema de relações da criança com a realidade.

Os brinquedos continuam os mesmos, assim como as ações realizadas: dar de comer à boneca ou dar banho, por exemplo. Mas esses objetos e ações encontram-se agora inseridos em um novo sistema de relações da criança com a realidade e, graças justamente a isso, passaram a adquirir objetivamente um novo sentido, segundo Elkonin (2009).

A conversão da menina em mamãe, e da boneca em filha, dá lugar a que os atos de dar banho, dar de comer e preparar a comida se transformem em responsabilidades da criança. Nessas ações manifesta-se então a atividade da mãe com o filho, seu amor e sua ternura, ou até o contrário: isso depende das condições concretas de vida da criança, das relações concretas que a circundam. (ELKONIN, 2009, p. 404-405).

Portanto, as relações e funções sociais dos adultos, assim como o sentido da atividade que desenvolvem, passam a ser conhecidos pela criança ao serem refletidos no jogo. Ao mesmo tempo evidencia-se, de acordo com Elkonin (2009), a responsabilidade dos adultos que convivem com a criança em direcionar a atividade da criança, especialmente, no período de transição, uma vez que o desenvolvimento do jogo protagonizado não ocorre espontaneamente.

É importante destacar que a imitação das ações dos adultos não permanece apenas no jogo, mas na vida concreta da criança, atuando diretamente em seu desenvolvimento psíquico.

Para imitar as ações dos adultos, a criança imagina situações, observa atentamente seus modos de agir e os objetos utilizados por eles, e estabelece relações de raciocínio entre as ações empreendidas, enfim, mobiliza funções psíquicas como a imaginação, a atenção voluntária, a percepção e o pensamento. Ao mobilizar essas funções, são postas as condições para o seu desenvolvimento. (MOYA; SFORNI; MOYA, 2019, p. 131).

Por conseguinte, “[...] reveste-se de substancial importância o fato de que no jogo se dê às razões uma nova forma psicológica.” (ELKONIN, 2009, p. 406), evidentemente que existem outras atividades que favorecem igualmente a formação dessas novas necessidades, mas nenhuma exerce tanta influência no desenvolvimento psíquico quanto o jogo de papéis, afirma o referido autor.

A formação dos atos mentais e dos conceitos a eles relacionados é abordada por Elkonin, tomando por base a investigação de Galperin<sup>21</sup> (1959) e seus colaboradores, acerca das etapas da formação de todo ato mental e do conceito com ele relacionado, a saber,

[...] etapa de formação dos atos com objetos materiais ou seus modelos substitutivos materiais; etapa de formação do mesmo ato com prioridade para a fala; por último, etapa de formação do ato propriamente mental (em alguns casos observam-se também etapas intermediárias, por exemplo, a formação do ato em plano de fala em voz alta e não para o foro íntimo de cada um etc.). (ELKONIN, 2009, p. 414).

De acordo com Elkonin (2009), o processo de desenvolvimento ontogenético não pode ser concebido sem a perspectiva de que, na atividade humana, o objeto cristaliza em si toda a história de seu desenvolvimento cultural. Ao utilizá-lo, a criança assimila a experiência sintetizada das gerações anteriores, consubstanciada nos modos de ação com esse objeto, apesar de o desenvolvimento não se reduzir à assimilação.

Elkonin considera que ao investigar as ações das crianças no jogo é possível analisar como sua atuação se relaciona com os significados dos objetos, embora ainda se apoie nos brinquedos substitutivos. Entretanto, a tendência é que o respaldo e as ações realizadas com os objetos substitutivos reduzam-se cada vez mais. As etapas iniciais do desenvolvimento do jogo requerem um objeto substitutivo e uma ação com ele, porém, nas etapas posteriores “[...] o objeto já se manifesta como signo da coisa mediante a palavra que o denomina, e a ação como gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala.” (ELKONIN, 2009, p. 415). Portanto, prossegue o autor, as ações lúdicas adquirem gradualmente o caráter de atos mentais

---

<sup>21</sup> Galperin, P. Y.: “Desarrollo de las investigaciones de la formación de los actos mentales”. No livro *La ciencia psicológica en la URSS*, t. 1, Moscou, 1959.

com significação de objetos realizados no plano da fala e apoiados em ações externas que, não obstante, já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético.

As palavras que as crianças pronunciam no decorrer do jogo já manifestam um caráter sintético. É ilustrado, como exemplo, uma criança que, ao se preparar para a refeição, faz dois ou três gestos com as mãos, lava-as e diz: “lavei as mãos”, em seguida executa igualmente uma série de movimentos com a comida, leva à boca determinado objeto que substitui uma colher e anuncia: “já comemos”. Sob o seu ponto de vista, “Essa via de desenvolvimento em direção aos atos mentais desligados dos objetos pelas significações é, ao mesmo tempo, o aparecimento das premissas para que se forme a ideia.” (ELKONIN, 2009, p. 415).

Elkonin (2009) também explana a respeito da reestruturação da conduta arbitrada durante o jogo, a qual se refere às ações da criança diante de um modelo e à verificação dessas ações pela própria criança por confrontação com o modelo. Ou seja, trata-se essencialmente das mudanças na conduta da criança em face ao jogo, no qual a interpretação do papel assumido requer dela a renúncia de desejos momentâneos, o que é resultante da existência de regras ocultas ou explícitas. Assim, ao mesmo tempo em que a criança interpreta o papel, ela também verifica o seu próprio comportamento. Conforme o autor,

[...] ao representar um papel, o modelo de conduta implícito neste papel, com o qual a criança compara e verifica a sua conduta, parece cumprir simultaneamente duas funções no jogo: por uma parte, interpreta o papel; e, por outra, verifica o seu comportamento. A conduta arbitrada não se caracteriza apenas pela presença de um modelo, mas também pela comprovação da imitação do modelo. [...] Contém um modelo que se manifesta, por um lado, como conduta orientadora e, por outro, como modelo verificativo; há nele execução de ações determinadas pelo modelo; há também comparação com o modelo, ou seja, verificação. Portanto, ao representar o papel, há um desdobramento original, ou seja, uma “reflexão”. (ELKONIN, 2009, p. 420).

Moya, Sforini e Moya (2019) complementam que o cumprimento das regras exige das crianças a mobilização tanto da atenção quanto da concentração, pois quando exerce os papéis da pessoa adulta, “[...] a criança tem normas para cumprir, dirige a atenção e concentra-se nas atividades e nas ações dos adultos.” (MOYA; SFORINI; MOYA, 2019, p. 131).



## 2.7. AÇÕES PRODUTIVAS NO PERÍODO DO DESENVOLVIMENTO DO JOGO DE PAPÉIS

Como esclarecido em momentos anteriores, o período pré-escolar tem como atividade principal o jogo de papéis. Entretanto, Elkonin (1978) adverte que essa atividade não é a única nesse período, isso porque outras atividades tomam espaço e também passam a influenciar no desenvolvimento infantil.

O jogo não é a única atividade na idade pré-escolar. As crianças nesta idade têm uma vida muito ativa e variada: desenham, modelam, constroem, olham os livros ilustrados e escutam os contos dos adultos, observam os fenômenos da natureza, se servem a si mesmas (se vestem sozinhas, recolhem os brinquedos), realizam obrigações simples dos adultos, por iniciativa própria fazem brinquedos de papelão e madeira para elas e para outras crianças. Cada um desses tipos de atividade tem suas particularidades e exerce uma influência sobre o desenvolvimento da criança (ELKONIN, 1978, p. 515, tradução nossa<sup>22</sup>).

Na primeira infância e início da idade pré-escolar, o resultado de atividades como o desenho, a modelagem e a construção não são claramente representadas pela criança. Essa possibilidade de perceber a representação somente ocorre no transcorrer da atividade. O planejamento de um fim determinado para uma atividade é aprendido gradualmente pela criança e sob orientação dos adultos (ELKONIN, 1978). Portanto, nesse período, a “[...] dificuldade de planejar é o primeiro desafio psíquico que é imposto à criança, a qual implica a construção de representações mentais acerca dos objetos e fenômenos que fazem parte da realidade objetiva.” (LAZARETTI, 2011, p. 215).

Já na idade pré-escolar, segundo Elkonin (1978), o traço característico dessas atividades (desenho, modelagem e construção) é que nelas já existe um processo de planejamento em que a criança busca expressar parcialmente o resultado esperado. Nesse momento, a criança segue da representação do objeto até a sua materialização objetiva. Na base desse processo, as relações entre o projeto e sua implementação

---

<sup>22</sup> El juego no es la única actividad en la edad preescolar. Los niños en esta edad tienen una vida muy activa y variada; dibujan, modelan, construyen, miran los libros ilustrados y escuchan los cuentos de los adultos, observan los fenómenos de la naturaleza, se sirven a sí mismos (se visten solos, recogen los juguetes), realizan encargos sencillos de los adultos, por iniciativa propia hacen juguetes de cartón y madera para ellos y para otros niños. Cada uno de estos tipos de actividad tiene sus particularidades y ejerce una influencia sobre el desarrollo del niño.

se desenvolvem de modo que a criança consiga visualizar que “[...] os resultados se aproximam cada vez mais do projeto, se fazem cada vez mais reais, ou seja, se tem mais em conta as possibilidades de realizá-lo de acordo com as próprias forças e habilidades.” (ELKONIN, 1978, p. 515, tradução nossa<sup>23</sup>).

Elkonin (1978) aponta que essas atividades auxiliam a criança no desenvolvimento da consciência de suas forças e habilidades. Além disso, justamente essas atividades possibilitam o planejamento de um trabalho sistemático para que a criança aprenda conhecimentos e habilidades que ainda não domina. Desse modo, surgem as premissas para o processo de aprendizagem, preparando a criança para o ingresso na escola. Sintetizando as assertivas de Elkonin, Lazaretti (2011) especifica que se em um primeiro momento,

[...] a criança se interessa pelo processo em si das atividades, sem ter consciência da importância dos conhecimentos ou resultados que estão em questão, sob o processo de educação, dirigido pelos adultos, a criança na idade pré-escolar começa a perceber e tomar consciência de que tais atividades não têm apenas um resultado externo ou um fim em si mesmo, mas são por meio delas que pode adquirir novos conhecimentos e hábitos. O processo de começar a tomar consciência é fundamental na idade pré-escolar e é a base para a fase escolar. (LAZARETTI, 2011, p. 215).

Os diferentes tipos de atividades produtivas no período da idade pré-escolar exercem uma influência especial no desenvolvimento psíquico infantil. O desenho conduz à diferenciação da percepção, assim, a cor e a forma dos objetos se fazem mais exatas para a criança, e também se efetiva a abstração da forma e a cor dos objetos. A modelagem favorece a percepção do volume das coisas. A construção, por sua parte, permite à criança identificar as relações existentes entre as diferentes partes dos objetos. Enfim, todas essas formas de atividades viabilizam o conhecimento da realidade, e sobre esta base, aparecem representações gerais da forma, do tamanho, do volume, da cor, da qualidade dos objetos, o que leva a criança a começar a compreender de forma mais geral e abstrata (ELKONIN, 1978).

Segundo Elkonin (1978), as atividades de tipos de trabalho ocupam um lugar especial nesse período do desenvolvimento infantil, mais especificamente na idade pré-escolar média. Com uma independência cada vez mais acentuada, a criança,

---

<sup>23</sup> [...] los resultados se aproximan cada vez más al proyecto, se hacen cada vez más reales, o sea se tienen más en cuenta, las posibilidades de realizarlo de acuerdo con las propias fuerzas y habilidades.

praticamente, fica satisfeita com a realização de algumas tarefas que são socialmente úteis, seja no âmbito familiar ou escolar. Nesse sentido, afirma o autor que “O trabalho exerce uma influência educadora extraordinária sobre as crianças, ensina a cumprir obrigações determinadas, a ter uma atividade com um fim determinado e lhe faz tomar parte na vida coletiva.” (ELKONIN, 1978, p. 516, tradução nossa<sup>24</sup>).

Entretanto, como afirma o autor, as próprias crianças do jardim de infância podem compreender as suas obrigações de trabalho se receberem tarefas bem estruturadas, como por exemplo o simples ato de guardar os brinquedos. Lazaretti (2011) complementa que inicialmente a criança pode se recusar a recolher os brinquedos, mas ela pode desempenhar essa tarefa de modo satisfatório, desde que a tarefa seja mediada dentro de uma brincadeira. Ao recolher os brinquedos, a criança ajuda a professora na sala, e a tarefa, agora, ganha um sentido social útil, que foi apreendido no processo do brincar. Tendo isso em vista, “O processo de desenvolvimento de realização de atividades voltadas para o trabalho evolui em dependência com o desenvolvimento das brincadeiras de papéis, que podem e devem ser mediadas pelos adultos.” (LAZARETTI, 2011, p. 216-217).

Dessa mesma maneira ocorre com as obrigações elementares de trabalho no ambiente familiar. Ao prestar a sua ajuda aos adultos, a criança torna-se membro responsável do grupo de trabalho de sua família e, ao mesmo tempo, aprende a trabalhar para os demais. Nota-se, assim, a importância do trabalho na formação das qualidades morais das crianças (ELKONIN, 1978).

Elkonin (1978) argumenta que a efetivação de variadas formas de atividades, a ampliação do círculo de relações com as pessoas e o conteúdo dessas relações da criança com os adultos, propicia o intenso desenvolvimento da linguagem. Algumas características marcantes nas crianças em idade pré-escolar referem-se à sua atitude dinâmica em relação à linguagem e assimilação do vocabulário e suas particularidades formais. Tais características requerem acentuada atenção da criança em relação ao som da linguagem.

Seguindo, o autor afirma que as crianças passam a compreender as regras da prosódia, as quais contribuem no ensino da pronúncia e correções das insuficiências da linguagem. Elkonin (1978) acredita que, com a observação da fonética do idioma,

---

<sup>24</sup> El trabajo ejerce una influencia educadora extraordinaria sobre los niños, enseña a cumplir obligaciones determinadas, a tener una actividad con un fin determinado y les hace tomar parte en la vida colectiva.

as crianças podem ser capazes de diferenciar os sons isolados da linguagem, o que é muito importante para o estudo posterior dos processos de leitura e escrita.

Massini-Cagliari e Cagliari (2004) argumentam que “[...] a decifração bem-sucedida da escrita [...] começa na identificação dos sons representados, o que leva à palavra representada, e somente se completa com a identificação do significado dessa palavra.” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2004, p. 89). Sendo assim, os autores afirmam que a decifração, mais do que um mero pré-requisito à leitura, já é uma primeira leitura.

De acordo com Vigotski (1998) é “[...] necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever.” (VIGOTSKI, 1998, p. 156).

Para o desenvolvimento da linguagem escrita, Vigotski indica a pertinência de se ensinar para a criança, por meio de determinadas atividades, que a fala pode ser “desenhada”, pois,

[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras (VIGOTSKY, 1998, p. 157).

Na concepção de Elkonin (1978), a assimilação da estrutura gramatical do idioma na idade pré-escolar conduz ao aprendizado da utilização de todos os tipos fundamentais das orações e à assimilação do sistema morfológico da língua. Acrescenta ainda que “Sobre a base de uma sensibilidade especial para os sons da linguagem e de uma posição ativa até as formas do idioma, muitas crianças de idade pré-escolar superior aprendem a ler com facilidade.” (ELKONIN, 1978, p. 518, tradução nossa<sup>25</sup>).

---

<sup>25</sup> Sobre la base de una sensibilidad especial para los sonidos del lenguaje y de una posición activa hacia las formas del idioma, muchos niños de edad preescolar superior aprenden a ler con facilidad.

Diante das proposições do autor, pode-se constatar que uma das condições prévias fundamentais para o aprendizado da leitura e da escrita é a formação da composição sonora. E nesse processo, como descreve Lazaretti (2011), é especialmente importante que a criança, além de ouvir corretamente e pronunciar as palavras separadas e os sons contidos nelas, compreenda claramente a composição fonética da língua, para ter condições de analisar a composição sonora das palavras. O que contribui sobremaneira para o processo de alfabetização.

Tendo descrita as principais características nos jogos protagonizados, na perspectiva de Elkonin, descrever-se-ão a seguir os procedimentos metodológicos que nortearam a presente pesquisa, cujo objetivo volta-se à avaliação dessa apropriação nas teses e dissertações sobre jogo de papéis no Brasil, publicadas no período de 2012 a 2021.

### 3. METODOLOGIA

Para atender o objetivo deste trabalho, que compreende avaliar a influência/apropriação de Elkonin nas teses e dissertações sobre jogo de papéis no Brasil, publicadas no período de 2012 a 2021, realizou-se uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo.

Visando obter um parâmetro nacional sobre o tema em questão, foram consideradas as teses e dissertações disponibilizadas pela BDTD e pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A escolha dessas fontes deve-se ao fato de serem consideradas as mais representativas no âmbito das teses e dissertações nacionais, pela facilidade de acesso em meio digital e disponibilidade dos materiais na íntegra.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, a busca das teses e dissertações contemplou o período dos últimos dez anos (2012 a 2021). Importante observar que o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES disponibiliza os materiais a partir de 2013. Os descritores ou palavras-chave utilizados para coleta de dados em ambas as fontes foram combinados pelo operador *booleano* AND, formando os seguintes conjuntos de descritores: “jogo de papéis AND psicologia histórico-cultural” e “jogo protagonizado AND psicologia histórico-cultural”.

Os critérios de inclusão das teses e dissertações foram: I. Estudos publicados entre o período de 2012 e 2021; II. Estudos que têm como temática central o jogo de papéis; III. Estudos pautados na Psicologia Histórico-Cultural e que, além de serem fundamentados nessa teoria, abordavam outras concomitantemente. Os critérios de exclusão foram: I Estudos sem relação com a temática proposta; II. Estudos que não abordam o jogo de papéis como temática central.

Para a seleção das teses e dissertações foram analisados todos os títulos e resumos encontrados em cada busca, a fim de verificar se os estudos correspondiam aos critérios estabelecidos. Nas situações necessárias consultaram-se a(s) seção(ões) do trabalho que continha(m) as informações referentes aos critérios.

As buscas na BDTD retornaram um total de 23 estudos. A partir da análise foram retirados os estudos que não atendiam aos critérios mencionados e os repetidos.

Levando em consideração a soma do número total de resultados dos dois conjuntos de descritores (23), inicialmente foram eliminados 10 estudos, dentre os quais oito não correspondiam à temática proposta e dois não tratavam o jogo de

papéis como temática central. Dos 13 estudos restantes, foram descartados três estudos repetidos, resultando na seleção de 10 estudos (Tabela 1).

**Tabela 1 - Relação da quantidade de estudos selecionados na BDTD**

<b>Descritores</b>	<b>Número total de resultados</b>	<b>Número de estudos selecionados</b>	<b>Número de estudos repetidos</b>	<b>Total de estudos selecionados</b>
“jogo de papéis AND psicologia histórico-cultural”	18	11	3	8
“jogo protagonizado AND psicologia histórico-cultural”	5	2	0	2
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>10</b>

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

As buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES resultaram em 53 estudos. Desse total, foram retirados os que não atendiam aos critérios mencionados e os repetidos.

Considerando a soma do número total de resultados dos dois conjuntos de descritores (53), inicialmente foram excluídos 49 estudos que não corresponderam à temática proposta. Apesar desta fonte ter retornado um amplo número de estudos para o descritor “jogo de papéis AND psicologia histórico-cultural”, muitos estudos continham apenas o termo “psicologia histórico-cultural”, porém, sem relação com a temática jogo de papéis. Por fim, dos quatro estudos restantes, foram eliminados dois repetidos, resultando na seleção de dois estudos (Tabela 2).

**Tabela 2 - Relação da quantidade de estudos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**

<b>Descritores</b>	<b>Número total de resultados</b>	<b>Número de estudos selecionados</b>	<b>Número de estudos repetidos</b>	<b>Total de estudos selecionados</b>
“jogo de papéis AND psicologia histórico-cultural”	51	4	2	2
“jogo protagonizado AND psicologia histórico-cultural”	2	0	0	0
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

Considerando os estudos selecionados para cada conjunto de descritor na BDTD (10 estudos) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (dois estudos), obteve-se um total de 12 estudos selecionados para compor a revisão bibliográfica (Tabela 3).

**Tabela 3 - Relação da quantidade de estudos selecionados na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**

<b>Descritores</b>	<b>BDTD</b>	<b>Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES</b>	<b>Total</b>
“jogo de papéis AND psicologia histórico-cultural”	8	2	10
“jogo protagonizado AND psicologia histórico-cultural”	2	0	2
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>12</b>

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

O trabalho está dividido em dois momentos de análise. No primeiro momento, apresentado na quarta seção do trabalho, as teses e dissertações selecionadas foram analisadas a partir dos seguintes dados quantitativos:

1. Tipo de trabalho;
2. Ano de publicação do trabalho;
3. Universidades e regiões onde os trabalhos foram realizados, seus respectivos programas de pós-graduação, área de concentração e linhas de pesquisa;
4. Objeto da pesquisa;
5. Metodologia: “Natureza da pesquisa”; “Abordagem metodológica”; “Documento(s) analisado(s)”; “Participantes analisados”; “Número de participantes”; “Idade das crianças”; “Materiais e instrumentos”; “Procedimentos: coleta de dados”; “Procedimentos: análise de dados”; “Número de instituições analisadas”; “Tipo de instituição (pública/privada)”; “Local dos encontros/sessões”;
6. Obras de Elkonin utilizadas entre os trabalhos.



Ainda nessa seção são apresentados os principais conceitos sobre jogo de papéis, estabelecidos a partir da análise da obra de Elkonin (2009), os quais foram organizados em cinco categorias, a saber:

1. Jogo de papéis: “Definição do jogo de papéis”;
2. Esferas que compõem a realidade da criança: “Esfera dos objetos”; “Esfera das atividades das pessoas”;
3. Campos que compõem o jogo de papéis: “Tema do jogo de papéis”; “Conteúdo do jogo de papéis”;
4. Origem do jogo de papéis: “Origem filogenética”; “Origem ontogenética”;
5. Características do jogo de papéis: “Relação entre o objeto, a ação e a palavra”; “Desenvolvimento do jogo de papéis”; “Regras do jogo”; “Jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico”; “Ações produtivas no jogo de papéis”.

Em um segundo momento, foram estabelecidos um novo conjunto de categorias, definidas com base na fundamentação teórica do presente trabalho e na leitura da conclusão das teses e dissertações analisadas, a saber, “Desenvolvimento do simbólico”; “O brincar mediado”; “Organização do espaço/materiais”. Busca-se com essa análise expor como o jogo de papéis tem sido compreendido nas diferentes pesquisas de pós-graduação do país, entre 2012 e 2021.

#### 4. O CONTEXTO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE O JOGO DE PAPÉIS NA ÚLTIMA DÉCADA

Nessa seção objetivou-se analisar os estudos selecionados a partir de um conjunto de dados quantitativos: tipo de trabalho; ano de publicação do trabalho; universidades e regiões onde os trabalhos foram realizados, seus respectivos programas de pós-graduação, área de concentração e linhas de pesquisa; objeto da pesquisa; dados metodológicos, obras de Elkonin e principais conceitos sobre jogo de papéis. Inicialmente apresentam-se os dados referentes às categorias estabelecidas e em seguida discutem-se tais dados.

No Quadro 2, os estudos selecionados foram identificados por numeração ascendente e apresentados por ordem cronológica ascendente, seguida do nome do autor, título do trabalho, tipo de estudo e da(s) fonte(s) onde foram encontrados.

Observou-se que dentre os 12 estudos selecionados, oito foram encontrados somente na BDTD, dois no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e dois estudos em ambas as fontes.

**Quadro 2 - Relação dos trabalhos selecionados**

Nº	Ano	Autor	Título do trabalho	Tipo de estudo	Fonte(s)
T01	2013	ALVES, Alvaro Marcel Palomo	As teorias do jogo infantil de Vygotsky e Winnicott: uma análise intersubjetiva	Tese	BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
T02	2013	MARCOLINO, Suzana	A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais	Tese	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
T03	2014	SIQUEIRA, Isabelle Borges	As manifestações corporais na educação infantil: um estudo sobre o corpo da criança na escola	Dissertação	BDTD
T04	2016	COLUSSI, Lisiane Gruhn	Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores	Dissertação	BDTD
T05	2017	SOUZA, Thaís Oliveira de	O Espaço da brincadeira nos contextos pré-escolar e escolar de crianças de quatro a seis anos, no Brasil e em Portugal	Tese	BDTD

N°	Ano	Autor	Título do trabalho	Tipo de estudo	Fonte(s)
T06	2017	SILVA, Maria Angélica da	O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural	Dissertação	BDTD
T07	2018	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	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
T08	2018	CORRÊA, Marta de Castro Alves	A natureza e a importância do jogo de papéis na educação infantil: contribuições didáticas	Dissertação	BDTD
T9	2018	MANICA, Ana Paula	Brincar/jogo de papéis sociais e a educação infantil à luz da psicologia histórico-cultural	Dissertação	BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
T10	2018	MARTINS, Laura do Prado Eliziário	Pré-escola I e desenvolvimento infantil: contribuições do Currículo e planejamento das escolas e CMEIs do município de Cascavel/PR	Dissertação	BDTD
T11	2018	SENA, Silvio	A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar	Tese	BDTD
T12	2019	GODOY, Graziela do Nascimento	As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da Psicologia Histórico-Cultural	Dissertação	BDTD

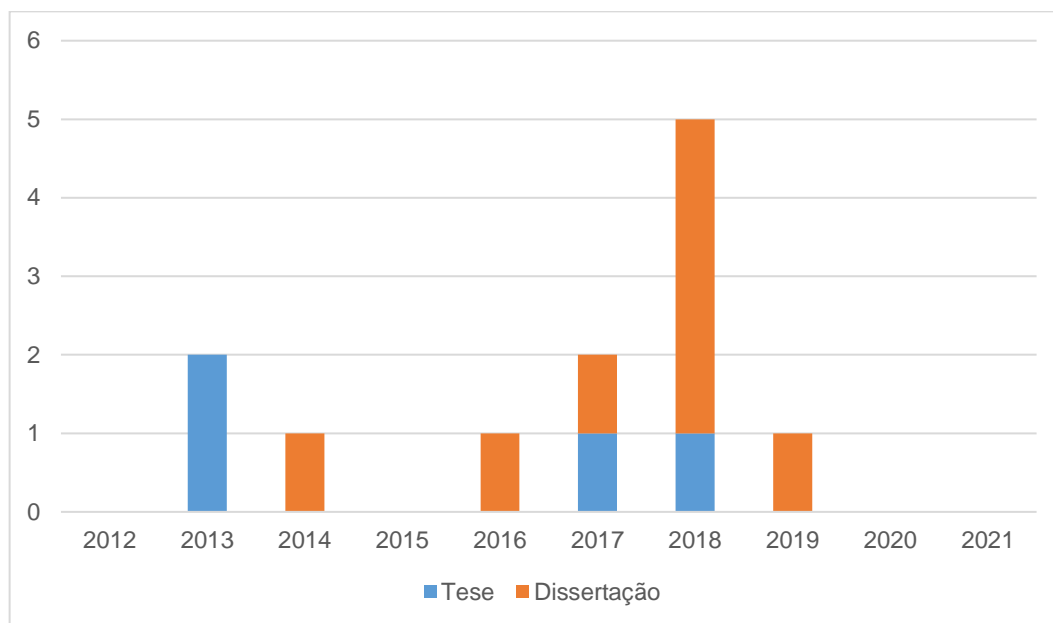
**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

Com relação ao **tipo de trabalho**, foram observados um total de quatro teses e oito dissertações. Quanto ao **ano de publicação do trabalho**, constataram-se apenas um estudo para os anos de 2014, 2016 e 2019; dois estudos para os anos de 2013 e 2017 e cinco estudos no ano de 2018.

Relacionando esses dados, verificou-se a maior frequência de estudos publicados no ano de 2018, totalizando em cinco estudos, dos quais um é uma tese e quatro são dissertações. Nos anos de 2013 e 2017 observaram-se dois estudos em cada ano, em 2013 duas teses e em 2017 uma tese e uma dissertação. Nos anos de 2014, 2016 e 2019 houve a publicação de apenas um estudo em cada ano, sendo

todas dissertações. E para os anos de 2012, 2015, 2020 e 2021 não foram registradas publicações. O Gráfico 1 expressa esses dados.

**Gráfico 1 - Frequência de publicação dos estudos selecionados**



**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

É possível perceber que o tema “jogo de papéis” teve grande destaque no ano de 2018, o que pode estar relacionado à certa preocupação com a ação pedagógica na promoção do jogo de papéis. Nos demais anos, a frequência das publicações manteve-se reduzida, com nenhuma, uma ou duas publicações. Acredita-se que a ausência de publicações nos últimos dois anos (2020 e 2021) pode decorrer das inconveniências resultantes do período da pandemia (dificuldade de observação das crianças nas escolas em casos de pesquisas de campo etc.).

Os dados acerca das universidades e regiões onde os trabalhos foram realizados, seus respectivos programas de pós-graduação, área de concentração e linhas de pesquisa, são apresentados em seguida, conforme essa ordem.

Em relação à **localização geográfica por região e universidade** em que as pesquisas sobre jogo de papéis foram produzidas, identificou-se que a maioria concentra-se no Sudeste, especificamente na Universidade Estadual Paulista (UNESP), totalizando sete pesquisas (58%). Essas sete pesquisas são provenientes de cinco sedes da UNESP, duas da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (T01, T05), outras duas da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (T07, T12), uma

da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (T02), uma da Faculdade de Ciências de Bauru (T08) e uma da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente (T11). Verificou-se, portanto, que as pesquisas não se concentram em um único centro, revelando certa disseminação das ideias de Elkonin nos diversos *campi*.

As duas pesquisas da sede de Assis pertencem à linha de pesquisa “Epistemologia e psicologia: a relação sujeito-objeto” e as duas pesquisas da sede de Araraquara à linha de pesquisa “Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade”, porém, ressalta-se que os orientadores das referidas pesquisas não foram os mesmos em nenhuma das sedes.

Para a região Centro-Oeste foram observados três trabalhos (25%), dois na Universidade de Brasília (UnB) e um na Universidade Federal de Goiás (UFG). No Sul, observaram-se dois trabalhos (17%) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E na região Norte e Nordeste não foram registrados trabalhos (Quadro 3).

**Quadro 3 - Região das universidades onde os trabalhos foram elaborados**

Região	Universidade	Trabalhos	Quantidade de trabalhos	%
Sudeste	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	T01, T02, T05, T07, T08, T11, T12	7	58%
Centro-oeste	Universidade de Brasília (UnB)	T03, T06	2	17%
	Universidade Federal de Goiás (UFG)	T09	1	8%
Sul	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	T04, T10	2	17%
Nordeste	-	-	-	-
Norte	-	-	-	-
<b>Total</b>			<b>12</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

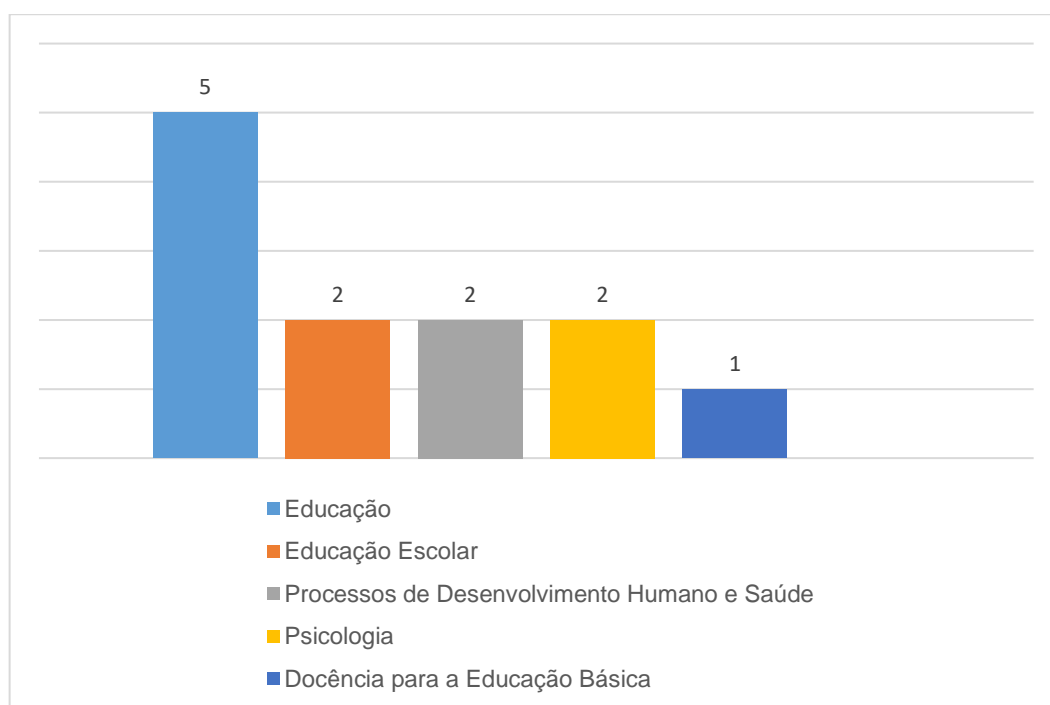
Percebeu-se que a maior parte das produções concentra-se na região Sudeste. Esse dado pode ser compatível ao maior financiamento ou a maior quantidade de pós-graduações na região Sudeste, mas também cabe considerar o fato de uma maior consolidação dos cursos nessa região.

O baixo percentual para as universidades do Centro-Oeste e Sul e a inexistência de trabalhos no Nordeste e no Norte denota a importância no fomento da

pesquisa acerca do jogo de papéis. Destaca-se ainda a necessidade de políticas públicas apoiando as pesquisas científicas por meio da criação de Mestrados e Doutorados, além do incentivo governamental a fundações de amparo à pesquisa.

Em relação aos **programas de pós-graduação *stricto sensu***, o de Educação destacou-se entre as pesquisas, com cinco resultados (T02, T04, T09, T10, T11). Para os programas de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (T03, T06), Educação Escolar (T07, T12) e Psicologia (T01, T05) foram observados dois estudos em cada um. E para o programa de pós-graduação Docência para a Educação Básica (T08) verificou-se um estudo (Gráfico 2).

**Gráfico 2 - Frequência dos programas de pós-graduação *stricto sensu* entre os estudos selecionados**



**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

As **áreas de concentração** foram identificadas em apenas cinco trabalhos. Observaram-se dois trabalhos para a área de concentração “Sociedade, Estado e Educação” (T04, T10) e um para “Teorias e Prática Pedagógicas” (T02), ambas pertencentes ao programa de pós-graduação de Educação. As áreas “Processos Educativos e Psicologia Escolar” (T03) e “Desenvolvimento Humano e Educação” (T06) constaram com um estudo cada uma, e inserem-se no programa de pós-graduação Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (Quadro 4).

Quanto às **linhas de pesquisa**, foi possível identificá-las em nove estudos. As linhas de pesquisa “Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizado” (T04, T10), “Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade” (T07, T12) e “Epistemologia e Psicologia: a relação sujeito-objeto” (T01, T05) apresentaram dois trabalhos cada uma. A primeira linha de pesquisa pertence ao programa de pós-graduação “Educação”, a segunda ao programa “Educação Escolar” e a terceira linha ao programa de pós-graduação “Psicologia” (Quadro 4).

As linhas de pesquisa “Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão” (T09), “Processos Formativos, Infância e Juventude” (T11) e “Fundamentos do Ensino e da Educação Básica” (T08) constaram com um trabalho em cada uma. As duas primeiras linhas inserem-se no programa de pós-graduação “Educação” e a última no programa de “Docência para a Educação Básica” (Quadro 4).

**Quadro 4 - Frequência da área de concentração e linha de pesquisa por programas de pós-graduação entre os estudos selecionados**

Programa de pós-graduação	Área de concentração	Linha de pesquisa	Trabalhos
Educação	Sociedade, Estado e Educação	Formação de professores e processos de ensino e de aprendizado	T04, T10
	Teorias e Prática Pedagógicas	-	T02
	-	Práticas educativas, formação de professores e inclusão	T09
	-	Processos formativos, infância e juventude	T11
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	Processos Educativos e Psicologia Escolar	-	T03
	Desenvolvimento Humano e Educação	-	T06
Educação Escolar	-	Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade	T07, T12
Psicologia	-	Epistemologia e psicologia: a relação sujeito-objeto	T01, T05
Docência para a Educação Básica	-	Fundamentos do ensino e da Educação Básica	T08

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

Nota-se que o brincar da criança tem sido mais estudado do ponto de vista educacional, pois a maior parte da produção concentra-se em programas de pós-graduação na área educacional (Educação; Educação Escolar e Docência para a Educação Básica). Além disso, nesses programas as linhas de pesquisa apresentaram-se mais diversificadas (formação de professores; trabalho/práticas educativas; ensino) do que as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação da saúde (“Epistemologia e psicologia: a relação sujeito-objeto”).

Evidencia-se o estudo do brincar por meio de diferentes perspectivas. Assim, é oportuno acentuar que a fundamentação teórica das pesquisas na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural — matriz pedagógica — considera que a partir do momento que o sujeito nasce seu desenvolvimento é resultado de suas relações sociais articuladas a uma base biológica. A partir da leitura da fundamentação teórica das pesquisas, observou-se o predomínio quase total da matriz pedagógica. Já a fundamentação teórica biológica, na qual muitas pesquisas na área da saúde se apoiam, ao que parece, fundamentou a pesquisa de Siqueira (2014).

Com relação ao **objeto de pesquisa**, registrou-se em maior número o objeto relacionado à ação pedagógica no jogo de papéis (T02, T05, T07, T08, T11, T12), com um total de seis trabalhos (50%). Em três trabalhos (T01, T03, T04) o objeto referiu-se a diferentes particularidades do jogo de papéis (25%), tais como a subjetividade, as manifestações corporais da criança e o desenvolvimento das FPS. Dois trabalhos (T09, T10) tiveram como objeto de pesquisa o jogo de papéis em documentos (17%) e um trabalho (T06) teve o jogo de papéis sob diferentes contextos (8%), contemplando o brincar da criança sozinha ou em relação com o outro. Os dados podem ser observados no Quadro 5.

Ressalta-se que a área da educação coloca em foco a temática “ação pedagógica jogo de papéis” (T02, T04, T07, T08, T09, T10, T11, T12), já a área da saúde, apesar da importância do jogo de papéis para a formação psíquica, apresenta poucos trabalhos que aprofundem essa questão (T01, T03, T05, T06).



**Quadro 5 - Objeto de pesquisa dos estudos selecionados**

<b>Categoria</b>	<b>Objeto</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Quantidade de trabalhos</b>	<b>%</b>
Ação pedagógica no jogo de papéis	Mediação pedagógica que produz a brincadeira de papéis sociais	T02	6	50%
	Brincadeiras pré-escolares e escolares no Brasil e Portugal	T05		
	Relação entre ação educativa e o desenvolvimento da brincadeira de papéis	T07		
	Intervenção pedagógica no jogo de papéis	T08		
	Intervenção pedagógica no jogo de papéis para o desenvolvimento psíquico	T11		
	Práticas educativas de professores referentes ao jogo de papéis	T12		
Particularidades do jogo de papéis	O jogo infantil e seu significado na produção da subjetividade	T01	3	25%
	Manifestações corporais da criança no contexto escolar de educação infantil	T03		
	Contribuições do jogo de papéis para o desenvolvimento das FPS	T04		
O jogo de papéis em documentos	O jogo de papéis nos documentos do MEC e documentos municipais	T09	2	17%
	O jogo de papéis sociais nos planejamentos da Pré-Escola I	T10		
O jogo de papéis com crianças atípicas	O brincar da criança com autismo	T06	1	8%
<b>Total</b>			<b>12</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

Os dados referentes ao objeto das pesquisas permitem observar a prevalência do estudo sobre a ação pedagógica no jogo de papéis. Com isso, presume-se que uma das razões possa estar relacionada à pouca disseminação da obra de Elkonin e ao fato de que o foco principal de interesse do professor parece estar na ação pedagógica, no “como fazer”.

O relato apresentado em pesquisas recentes (LIMA, AKURI, VALIENGO, 2018; SZYMANSKI, COLUSSI, 2019; BRANDÃO, FERNANDES, 2021) revela dificuldades relativas à organização do processo pedagógico da escola, como por

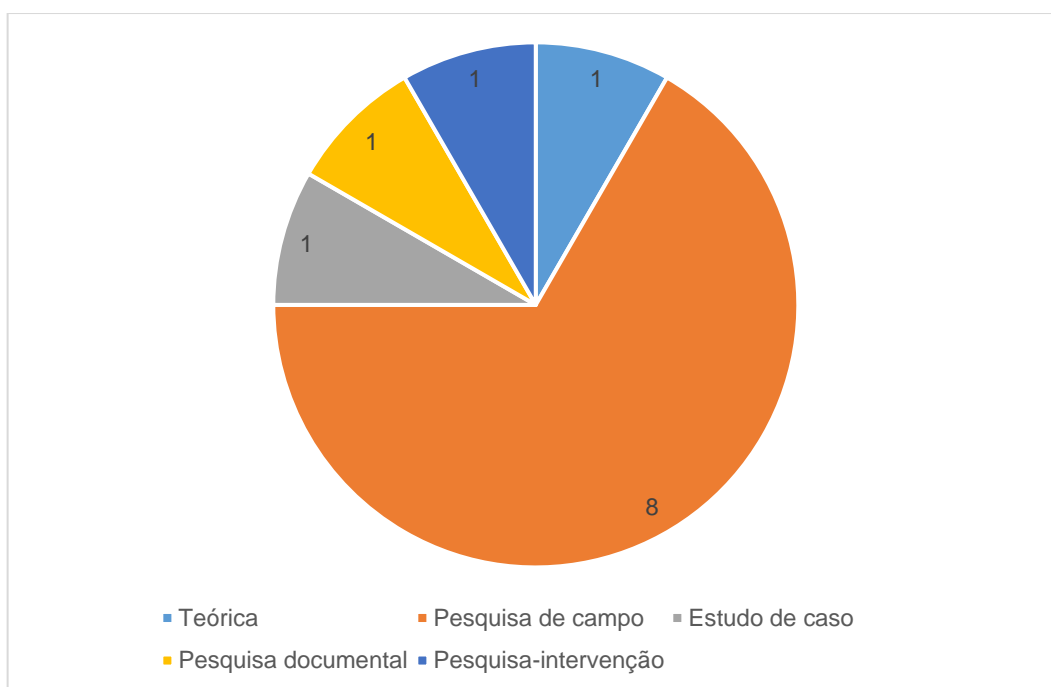
exemplo a falta de um espaço de tempo e lugar no qual os jogos protagonizados entre as crianças pudessem surgir.

Esse dado demonstra, ainda, que o próprio professor e a escola desconhecem a importância dos jogos protagonizados no desenvolvimento infantil, evidenciando a necessidade de políticas públicas voltadas à formação docente.

Evidenciou-se, ainda, que quase todos os trabalhos que apresentaram como objeto de pesquisa a ação pedagógica no jogo de papéis foram publicados recentemente, nos anos de 2017 (T05), 2018 (T07, T08, T11) e 2019 (T12), com exceção de um, publicado em 2013 (T02). Vale destacar que esses seis trabalhos foram desenvolvidos na UNESP.

Com relação aos **dados metodológicos**, quanto à natureza, na maior parte são pesquisas de campo, com oito estudos (T02, T03, T04, T05, T06, T07, T09, T12). Outros quatro tipos de pesquisas, teórica (T01), estudo de caso (T08), pesquisa documental (T10) e pesquisa-intervenção (T11), foram constatados (Gráfico 3).

**Gráfico 3 - Natureza das pesquisas selecionadas**



**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

Acerca da abordagem metodológica, observou-se que em 83% dos trabalhos a abordagem é qualitativa (T01, T02, T03, T04, T05, T06, T07, T08, T09, T10) e 17% é quali-quantitativas (T11, T12).

Em relação aos documentos analisados, evidenciou-se a análise de livros (T01), documentos do MEC e documentos municipais voltados para a Educação Infantil (T09) e planejamentos escolares (T10). Entretanto, na maior parte dos trabalhos não houve análise de documentos (T02, T03, T04, T05, T06, T07, T08, T11, T12). As informações encontram-se no Quadro 6.

**Quadro 6 - Documentos analisados pelos trabalhos selecionados**

<b>Documentos analisados</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Quantidade</b>
Livros	T01	1
Documentos do MEC e documentos municipais voltados para Educação Infantil	T09	1
Planejamentos escolares	T10	1
Sem análise de documentos	T02, T03, T04, T05, T06, T07, T08, T11, T12	9
<b>Total</b>		<b>12</b>

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

Antes de descrever os demais itens componentes da metodologia é necessário ressaltar que um dos trabalhos (T02) apresentou uma proposta metodológica diferente, sendo composto por três estudos, portanto, para distingui-los optou-se por representá-los por T02a, T02b e T02c.

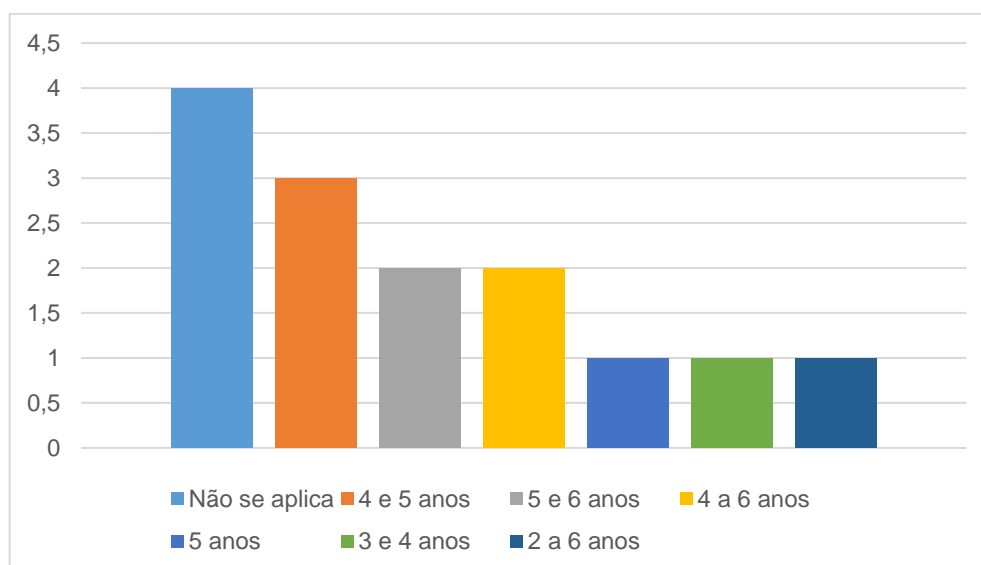
Quanto aos participantes analisados e sua quantidade, um total de sete trabalhos analisaram crianças e a quantidade variou entre seis e 78 crianças (T02c, T04, T05, T06, T07, T09, T11). Três trabalhos tiveram como participantes crianças e professor(es), porém, os dados sobre a quantidade de cada participante apresentaram-se parcialmente completos entre os trabalhos, um trabalho analisou 22 crianças e uma professora (T03), outro analisou 17 crianças e não mencionou o número de professores (T02b) e o outro não mencionou o número de participantes (T02a). Dois trabalhos analisaram somente professores, um com 12 professores (T12) e outro com 11 (T08). E em dois trabalhos não houve análise de participantes (T01, T10) (Quadro 7).

**Quadro 7 - Participantes e número de participantes analisados por pesquisa**

Participantes analisados	Número de participantes	Trabalho	Quantidade
Crianças	78 crianças	T09	7
	71 crianças	T05	
	18 crianças	T11	
	17 crianças	T02c	
	12 crianças	T04	
	11 crianças	T07	
	6 crianças	T06	
Crianças e professor(es)	22 crianças e uma professora	T03	3
	17 crianças; não menciona o número de professores	T02b	
	Não menciona	T02a	
Professores	12 professores	T12	2
	11 professores	T08	
Sem análise de participantes		T01, T10	2

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

Nos trabalhos que analisaram somente crianças, as idades variaram. Em três trabalhos as crianças tinham idade de 4 e 5 anos (T02a, T07, T09), em dois trabalhos de 5 e 6 anos (T03, T04) e em outros dois de 4 a 6 anos (T05, T06). Verificou-se um trabalho em que as crianças tinham 5 anos (T02c), em outro tinham 3 e 4 anos (T11) e em outro 2 a 6 anos (T02b). Em quatro trabalhos esse item não se aplica, pois dois analisaram professores (T08, T12) e outros dois não analisaram participantes (T01, T10). Os dados constam no Gráfico 4.

**Gráfico 4 - Idade das crianças analisadas por pesquisa**

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

É importante ressaltar, deste ponto em diante, que alguns estudos utilizaram mais de uma opção dentro dos seguintes itens componentes da metodologia: materiais e instrumentos; procedimentos para coleta de dados; procedimentos para análise de dados; local das sessões de observação. Nesses casos, repetiu-se a identificação do estudo nas diferentes opções em cada item.

No que diz respeito aos materiais e instrumentos utilizados, as pesquisas adotaram variados materiais e/ou instrumentos para a produção/coleta de dados, sendo observados nove no total (diário de campo; câmera para filmagem; roteiro de entrevistas; gravador de áudio; roteiro de observação; documentos; documento com tarefas; planejamentos escolares; fotografias) (Quadro 9).

Verificou-se o predomínio do diário de campo, empregado em nove estudos (T02a, T02b, T02c, T03, T05, T06, T07, T09, T11). Em segundo lugar evidenciou-se a câmera para filmagem, utilizada em sete estudos (T02b, T02c, T03, T04, T06, T07, T11). Roteiro de entrevistas foram aplicados por quatro estudos (T02a, T03, T05, T12). Gravador de áudio (T02c, T03, T12) e roteiro de observação (T02a, T05, T09) foram utilizados em três estudos, cada um. Os materiais e instrumentos menos frequentes foram documentos, empregados em dois estudos (T01, T09), documento com tarefas (T08), planejamentos escolares (T10) e fotografias (T11), utilizados em três estudos, cada um (Quadro 8).

**Quadro 8 - Materiais e instrumentos utilizados pelos trabalhos selecionados**

<b>Materiais e instrumentos</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Quantidade</b>
Diário de campo	T02a, T02b, T02c, T03, T05, T06, T07, T09, T11	9
Câmera para filmagem	T02b, T02c, T03, T04, T06, T07, T11	7
Roteiro de entrevistas	T02a, T03, T05, T12	4
Gravador de áudio	T02c, T03, T12	3
Roteiro de observação	T02a, T05, T09	3
Documentos	T01, T09	2
Documento com tarefas	T08	1
Planejamentos escolares	T10	1
Fotografias	T11	1

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

Em relação aos procedimentos para produção/coleta de dados, verificaram-se cinco tipos no total — observação participante; entrevista semiestruturada; análise

documental; observação naturalista (com intervenções pontuais); observação-piloto —, conforme o Quadro 9.

A observação participante teve prevalência entre as pesquisas, sendo efetuada em sete trabalhos (T02c, T03, T04, T05, T06, T09, T11). Um total de cinco pesquisas empregaram entrevista semiestruturada (T02a, T02b, T03, T05, T12) e quatro estudos se utilizaram da análise documental (T01, T08, T09, T10). Os procedimentos para coleta de dados com menores registros foram a observação naturalista (com intervenções pontuais), realizada em dois estudos (T02a, T02b), e a observação-piloto, em um estudo (T07) (Quadro 9).

**Quadro 9 - Procedimentos para coleta de dados utilizados pelos trabalhos selecionados**

<b>Procedimentos: coleta de dados</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Quantidade</b>
Observação participante	T02c, T03, T04, T05, T06, T09, T11	7
Entrevista semiestruturada	T02a, T02b, T03, T05, T12	5
Análise documental	T01, T08, T09, T10	4
Observação naturalista (com intervenções pontuais)	T02a, T02b	2
Observação-piloto	T07	1

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

Referente aos procedimentos para análise de dados, constataram-se quatro tipos no total (categorias emergidas da literatura; categorias emergidas das observações; categorias emergidas dos documentos analisados; núcleos de significação emergidos dos objetivos da pesquisa), conforme o Quadro 10.

Seis estudos realizaram a análise pautada em categorias emergidas da literatura (T02a, T02b, T05, T07, T09, T11) e cinco estudos apresentaram a análise pautada em categorias emergidas das observações (T02c, T03, T06, T08, T12). Dentre os procedimentos de análise de dados menos frequentes, registrou-se em três estudos a análise pautada em categorias emergidas dos documentos analisados (T01, T09, T10) e em um estudo a análise pautou-se em núcleos de significação emergidos dos objetivos da pesquisa (T04). As informações apresentam-se no Quadro 10.

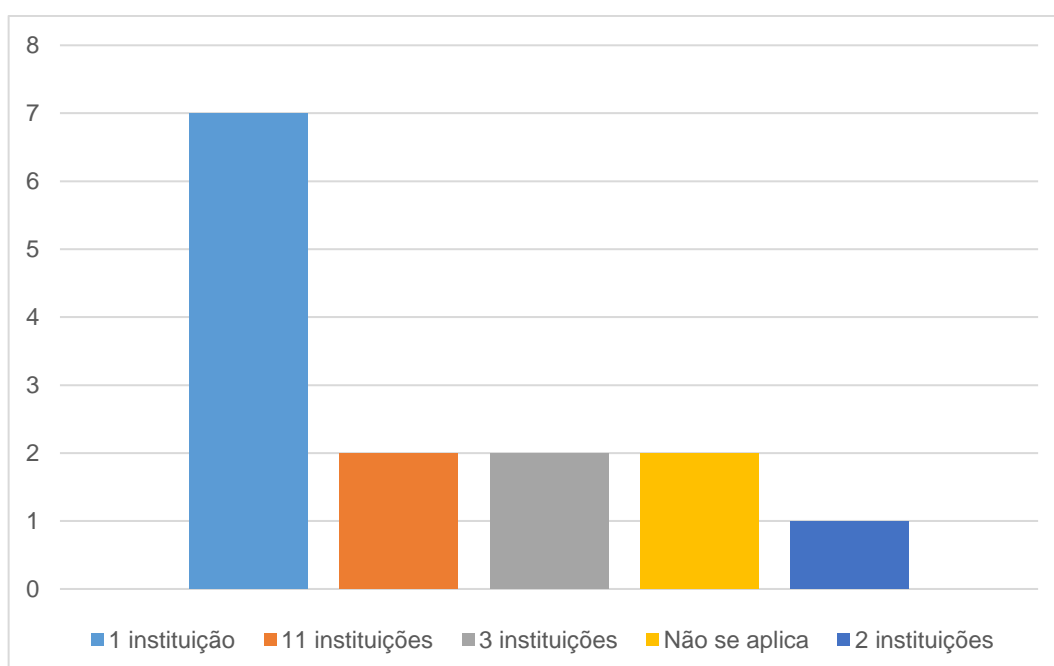
**Quadro 10 - Procedimentos para análise de dados utilizados pelos trabalhos selecionados**

Procedimentos: análise de dados	Trabalho	Quantidade
Análise pautada em categorias emergidas da literatura	T02a, T02b, T05, T07, T09, T11	6
Análise pautada em categorias emergidas das observações	T02c, T03, T06, T08, T12	5
Análise pautada em categorias emergidas dos documentos analisados	T01, T09, T10	3
Análise pautada em núcleos de significação emergidos dos objetivos da pesquisa	T04	1

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

Acerca do número de instituições analisadas entre as pesquisas, observou-se que a maior parte analisou apenas uma instituição, somando-se sete estudos (T02b, T02c, T03, T04, T06, T07, T11). Em dois estudos constatou-se a análise de 11 instituições (T02a, T08) e em outros dois a análise de três instituições (T05, T12). Em um estudo foram analisadas duas instituições (T09). Em dois estudos este item não se aplica (T01, T10) (Gráfico 5).

**Gráfico 5 - Número de instituições analisadas pelos trabalhos selecionados**



**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

No que diz respeito ao tipo de instituição analisada, verificou-se para 11 estudos a análise de instituições públicas (T02a, T02c, T03, T04, T05, T06, T07, T08, T09, T11, T12). As instituições privadas foram analisadas somente por dois estudos (T02b, T05) e ambas se localizavam em Portugal. Para dois estudos este item não se aplica (T01, T10).

Quanto aos locais onde ocorreram as sessões de observação, constatou-se em sete trabalhos a sala de aula (T02b, T02c, T03, T04, T05, T07, T11). Dois trabalhos optaram em realizar as observações no pátio da escola (T03, T05) e outros dois em todas as áreas da instituição (T02b, T03). Com apenas um resultado, verificaram-se registros para a biblioteca (T04), a sala de atividades (T05) e a classe especial (T06). Esta categoria não foi aplicada em quatro trabalhos, dois por terem como público alvo de observação os professores (T08, T12) e outros dois por não analisarem instituições (T01, T10). As informações podem ser visualizadas no Quadro 11.

**Quadro 11 - Local das sessões de observação utilizados pelos trabalhos selecionados**

Local das sessões de observação		Trabalho	Quantidade
Sala de aula		T02b, T02c, T03, T04, T05, T07, T11	7
Pátio da escola		T03, T05	2
Todas as áreas da instituição		T02b, T03	2
Não se aplica	Os participantes foram professores	T08, T12	2
	Não foram analisadas instituições	T01, T10	2
Biblioteca		T04	1
Sala de atividades		T05	1
Classe Especial		T06	1

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

Os dados metodológicos demonstraram que o brincar foi estudado, especialmente, por meio de pesquisas de campo, realizadas em sua maioria em uma única instituição e, preferencialmente, em sala de aula. Neste tipo de pesquisa foram frequentemente utilizados como materiais e instrumentos o diário de campo, câmera para filmagem e roteiro de entrevistas, os quais auxiliaram, principalmente, as observações participantes e as entrevistas semiestruturadas.

Vale destacar que a observação participante requer a imersão do pesquisador na realidade das crianças, uma vez que se trata de “[...] uma estratégia que envolve,



pois, não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28). Esse modo de procedimentos para coleta de dados foi evidenciado em pesquisas desenvolvidas por Elkonin (2009) e por ele mencionadas, como por exemplo a pesquisa de Koroliova, Lukov e Slávina.

Entretanto, a intervenção do professor no jogo ainda é uma questão insuficiente entre as pesquisas. Essa questão será melhor elucidada na segunda categoria — O brincar mediado — da quinta seção.

No que diz respeito às **obras de Elkonin utilizadas entre os trabalhos**, verificou-se no total seis obras, sendo quatro capítulos de livros e dois livros. A obra mais utilizada foi “Psicologia do jogo” — 2ª edição — constatada em 10 trabalhos (T02, T04, T05, T06, T07, T08, T09, T10, T11, T12). Em segundo lugar observou-se a obra “*La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*”, mais especificamente o capítulo “*Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*”, verificada em seis trabalhos (T02, T04, T07, T08, T10, T12) (Quadro 12).

As demais obras do autor foram utilizadas em uma baixa quantidade, variando entre um ou dois trabalhos por obra (Quadro 12).

**Quadro 12 - Obras de Elkonin utilizadas pelos trabalhos selecionados**

Obras de Elkonin	Trabalhos	Quantidade
ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. <b>Psicología</b> . Mexico: 1969. p. 493-503.	T07	1
ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. <b>Psicología</b> . Mexico: Grijalbo, 1969. p. 504-22.	T10, T12	2
ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). <b>La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS</b> (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-24.	T02, T04, T07, T08, T10, T12	6
ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). <b>La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS</b> (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 83-102.	T02, T08	2
ELKONIN, D. B. <b>Psicologia do jogo</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1998.	T01, T03	2

Obras de Elkonin	Trabalhos	Quantidade
ELKONIN, D. B. <b>Psicologia do jogo</b> . Tradução de Álvaro Cabral. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.	T02, T04, T05, T06, T07, T08, T09, T10, T11, T12	10

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

Os dados demonstram uma expressividade de Elkonin nas pesquisas de pós-graduação brasileiras, em especial a segunda edição da obra “Psicologia do jogo”. Entretanto, é importante retomar que na região Norte e Nordeste não houveram registros de pesquisas da pós-graduação sobre jogo de papéis, e na região Centro-oeste e Sul registrou-se baixo percentual, o que pode estar relacionado à falta de exposição dessa temática do ponto de vista de Elkonin na graduação.

#### 4.1. ANÁLISE DOS CONCEITOS A PARTIR DA TEORIA DE ELKONIN

Nesta subseção apresentam-se os **principais conceitos sobre jogo de papéis** apropriados entre os 12 trabalhos selecionados. Os conceitos foram verificados a partir da consulta da fundamentação teórica e considerações finais das pesquisas.

Tendo em vista que o objetivo da presente pesquisa é avaliar a influência/apropriação de Elkonin nas teses e dissertações sobre jogo de papéis no Brasil, destaca-se que foram considerados apenas os conceitos tais como Elkonin os propôs, o que não significa que determinados conceitos não fossem contemplados pelos trabalhos a partir de outros autores. Alguns pesquisadores optaram por retratar os conceitos, principalmente, a partir de Vigotski e Leontiev.

No total somaram-se 12 conceitos, agrupados em cinco categorias gerais, como demonstrado no Quadro 13.

A primeira categoria, “Jogo de papéis” apresenta o conceito “Definição do jogo de papéis”, verificado em oito trabalhos (67%).

A segunda, terceira e quarta categoria abrangem dois conceitos, e em cada uma observou-se que os trabalhos que expõem um conceito, também expõem o outro, indicando a complementariedade dos conceitos em cada categoria.

A segunda categoria, “Esferas que compõem a realidade da criança”, compreendeu os conceitos “Esfera dos objetos” e “Esfera das atividades das pessoas”, os quais foram verificados em nove estudos (75%). Na terceira categoria, “Campos que compõem o jogo de papéis”, apresentaram-se os conceitos “Tema do jogo de papéis” e “Conteúdo do jogo de papéis”, evidenciados em nove trabalhos (75%). A quarta categoria, referente à “Origem do jogo de papéis”, compreendeu os conceitos “Origem filogenética” e “Origem ontogenética”, ambos evidenciados em 11 pesquisas (92%).

Na quinta e última categoria, “Características do jogo de papéis”, inseriram-se um total de cinco conceitos. O conceito “Relação entre o objeto, a ação e a palavra” foi demonstrado em três trabalhos (25%); o “Desenvolvimento do jogo de papéis” apresentou-se em cinco pesquisas (42%); as “Regras do jogo” foram expostas em cinco pesquisas (42%); o “Jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico” em 10 (83%) e as “Ações produtivas no jogo de papéis” apresentaram-se em dois trabalhos (17%).

**Quadro 13 - Conceitos sobre o jogo de papéis pautados em Elkonin abordados nos trabalhos**

<b>Categoria geral</b>	<b>Conceitos sobre o jogo de papéis pautados em Elkonin</b>	<b>Trabalhos</b>	<b>Nº de trabalhos</b>	<b>%</b>
1. Jogo de papéis	1. Definição do jogo de papéis	T01, T02, T04, T08, T09, T10, T11, T12	8	67%
2. Esferas que compõem a realidade da criança	2.1 Esfera dos objetos 2.2 Esfera das atividades das pessoas	T02, T04, T05, T07, T08, T09, T10, T11, T12	9	75%
3. Campos que compõem o jogo de papéis	3.1 Tema do jogo de papéis 3.3 Conteúdo do jogo de papéis	T02, T03, T04, T05, T07, T08, T09, T11, T12	9	75%
4. Origem do jogo de papéis	4.1 Origem filogenética 4.2 Origem ontogenética	T01, T02, T04, T05, T06, T07, T08, T09, T10, T11, T12	11	92%
5. Características do jogo de papéis	5.1 Relação entre o objeto, a ação e a palavra	T07, T11, T12	3	25%
	5.2 Desenvolvimento do jogo de papéis	T02, T07, T08, T09, T12	5	42%
	5.3 Regras do jogo	T04, T07, T08, T09, T12	5	42%
	5.4 Jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico	T01, T02, T03, T04, T06, T07, T08, T09, T10, T12	10	83%
	5.5 Ações produtivas no jogo de papéis	T08, T12	2	17%

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

Para facilitar a visualização da quantidade de conceitos expostos em cada estudo, apresenta-se tal informação no Quadro 14.

Constatou-se que metade dos estudos apresentaram grande parte dos conceitos, variando de nove a 12 (T02, T04, T07, T08, T09, T12). Com uma quantidade intermediária, três trabalhos evidenciaram entre seis a oito conceitos (T05, T10, T11). E uma baixa quantidade de conceitos foi apresentada por outros três trabalhos, variando entre três e quatro conceitos (T01, T03, T06) (Quadro 14).

**Quadro 14 - Quantidade de conceitos abordado em cada trabalho**

Trabalho	Conceitos												Total
	1	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	
T01	x					x	x				x		4
T02	x	x	x	x	x	x	x		x		x		9
T03				x	x						x		3
T04	x	x	x	x	x	x	x			x	x		9
T05		x	x	x	x	x	x						6
T06						x	x				x		3
T07		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		10
T08	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	11
T09	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		10
T10	x	x	x			x	x				x		6
T11	x	x	x	x	x	x	x	x					8
T12	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12

**Fonte:** Elaborado por Kosloski (2022).

Em geral, notou-se que os trabalhos apresentaram adequação aos principais conceitos sobre o jogo de papéis, os quais foram contemplados em frequências variadas entre as pesquisas. Descrevem-se em seguida os conceitos que apareceram ordenados da maior para a menor frequência.

Os conceitos “Origem filogenética”, “Origem ontogenética” e “Jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico” foram evidenciados na maioria das pesquisas (80 a 100%).

A ênfase nos conceitos “**Origem filogenética**” e “**Origem ontogenética**” pode ser em razão de a origem ser uma questão fundamental tanto na Psicologia Histórico-Cultural quanto especificamente para o entendimento do desenvolvimento do jogo e sua relação com o psiquismo. Além disso, a tese da origem histórica do jogo protagonizado é a mais importante para Elkonin, pois “[...] esse jogo nasce no decorrer

do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais (ELKONIN, 2009, p. 80).

É conveniente rememorar que pesquisas etnográficas, geográficas e antropológicas subsidiaram uma série de informações a respeito da vida das crianças, o que oportunizou a Elkonin (2009) buscar respostas a respeito da existência do jogo de papéis e quais mudanças, na sociedade e na situação das crianças, corroboraram para o seu surgimento.

Durante a exposição de tais questões, o autor esclareceu, em nível filogenético, o contexto da brincadeira e o papel da criança nos diferentes tipos de sociedade, evidenciando, sobretudo, a relação da criança com o adulto e com o trabalho, e a influência desses no surgimento do jogo. Em nível ontogenético, Elkonin descreveu a mudança das ações da criança com os objetos, enfatizando, nesse processo, a atuação do adulto. À medida em que essa relação — da criança com os objetos e com a mediação do adulto — se aprimora tem início a manifestação da ação lúdica.

Portanto, ao contemplarem as premissas para a transição para jogo de papéis, esses conceitos — “Origem filogenética” e “Origem ontogenética” — possibilitam a compreensão da evolução dessa atividade em momentos posteriores do desenvolvimento da criança.

A alta frequência do conceito **“Jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico”** pode ser explicada pelo fato de a atividade promover o desenvolvimento humano e renomados teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, como Vigotski, Leontiev e Elkonin, considerarem o jogo de papéis como uma das atividades guia no desenvolvimento psíquico. Registraram-se, entre os trabalhos analisados, variados exemplos de como esta atividade promove o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Algumas pesquisas mencionaram a importância do jogo para o desenvolvimento dos processos psíquicos do pensamento, da imaginação, do aprimoramento da linguagem, entre outras formas de comportamento (ALVES, 2013; BRIGATTO, 2018; CORREA, 2018; GODOY, 2019).

As normas de conduta, que permeiam as relações entre os adultos, foram mencionadas por Siqueira (2014), Colussi (2016) e Manica (2018). A criança passa a compreender, a apropriar-se e a atuar no mundo adulto quando interpreta e submete-

se às regras que o papel de adulto exige. As relações fundamentadas nas regras tornam-se fonte do desenvolvimento da moral da criança.

Uma vez que o conteúdo dos papéis centra-se principalmente, como já vimos, nas normas das relações entre as pessoas, ou seja, que o seu conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre os adultos, poder-se-ia dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte de desenvolvimento da moral da própria criança. Nesse sentido, por muito que se pondere a importância do jogo, dificilmente ela poderá ser superestimada. O jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação (ELKONIN, 2009, p. 420-421).

Outro aspecto apontado por algumas pesquisas refere-se à transição da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada, tendo a fala significativa influência nesse processo (MARCOLINO, 2013; SILVA, 2017; MARTINS, 2018; GODOY, 2019), como demonstrado na segunda seção desse trabalho.

Marcolino (2013) e Colussi (2016) ainda salientaram a reestruturação da conduta arbitrada durante o jogo, caracterizada pela presença de um modelo, mas também pela comprovação da imitação do modelo. No jogo “A criança controla com dificuldades suas próprias ações; mas, as controla de maneira relativamente mais fácil quando elas estão, por dizer assim, postas exteriormente e dadas sob a forma de ações de outra pessoa.” (ELKONIN, 1987b, p. 99, tradução nossa<sup>26</sup>).

Considerando que os adultos e suas ações representam um modelo para a criança, Alves (2013) menciona o fato de o jogo se tornar um mediador entre o que a criança gostaria de ser (adulto) e o que realmente pode ser (criança).

Isso pode ser visualizado no cotidiano de quem convive com crianças, pois a criança pode representar em seus jogos os papéis que seus pais ou outras pessoas – como professores, tios entre outros – adquirem na realidade, em suas profissões. Como o exemplo da criança que brinca de ser professora, ela age da forma como observa o adulto atuando como professor e que ela, no papel de aluno, gostaria de ser. Na brincadeira ela tem o saber de ensinar outras crianças, já na realidade ela é quem aprende (ALVES, 2013, p. 79).

---

<sup>26</sup> El niño controla con dificultad sus propias acciones; pero las controla de manera relativamente más fácil cuando ellas están, por decirlo así, puestas afuera y dadas en forma de acciones de otra persona.

Os conceitos “Esfera dos objetos”, “Esfera das atividades das pessoas”, “Tema do jogo de papéis”, “Conteúdo do jogo de papéis” e “Definição do jogo de papéis” foram observados em uma quantidade considerável entre os estudos (60 a 80%). Verificou-se que a maioria dos estudos que mencionaram os conceitos contidos na categoria das “Esferas que compõem a realidade da criança” também mencionaram os conceitos da categoria “Campos que compõem o jogo de papéis”, evidenciando-se, assim, a proximidade dessas categorias.

Os conceitos “**Esfera dos objetos**” e “**Esfera das atividades das pessoas**” foram mencionados pelas pesquisas de modo a explicitar a influência das relações das pessoas adultas com os objetos da realidade sobre a relação das crianças com outras crianças ou adultos, a partir da ação com os objetos. Para demonstrar tal assertiva, Colussi (2016), fundamentando-se em Elkonin (2009), sinalizou que no jogo

[...] a criança não tem como preocupação central aprender a usar os objetos humanos ou conseguir realizar as operações genuínas dos adultos, o motivo da brincadeira está no processo em si. A criança não representa um adulto com determinada profissão ou, ainda, desempenha operações próprias do mundo dos adultos, como dirigir, cozinhar, entre outras. A criança tem como foco principal as relações que os adultos estabelecem entre si ao utilizarem os objetos, as quais se manifestam nas relações que a criança estabelece com outras crianças ou adultos ao agir sobre os objetos. (COLUSSI, 2016, p. 75).

No que se refere aos conceitos “**Tema do jogo de papéis**” e “**Conteúdo do jogo de papéis**”, observou-se entre os trabalhos uma ênfase quanto à complexidade adquirida no conteúdo do jogo na medida em que variam-se e aprimoram-se as temáticas. Essa evolução no jogo, que vai desde a reprodução de ações com objetos até a reprodução de relações sociais, acontece principalmente em decorrência da mediação de um adulto ou criança mais experiente.

Tendo isso em consideração, Brigatto (2017) apontou a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil como condição para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Brigatto (2017), Corrêa (2018) e Godoy (2019) reforçaram a importância de a intervenção educativa incluir vivências que ampliem as experiências sócio-culturais das crianças e instiguem sua capacidade imaginativa, trazendo temas e elementos novos ao jogo. Como exemplo, Corrêa (2018) mencionou que

[...] de nada adianta propor uma brincadeira de “arqueólogo à procura de fósseis” se esse conteúdo não for apresentado à criança, conhecendo a respeito dessa profissão, da relevância desse trabalho, os motivos da busca desse profissional, entre outros aspectos que possam despertar seu interesse e transformar-se em novos conhecimentos. Caso contrário, não terá elementos para dramatizar, e permanecerá reproduzindo somente os reflexos da vida social cotidiana. (CORRÊA, 2018, p. 58).

Referente ao conceito da “**Definição do jogo de papéis**”, notou-se entre os trabalhos a ênfase no aspecto social dessa atividade, em que as crianças reproduzem no jogo a vida adulta, ou seja, reconstroem as relações sociais, tal como atesta Elkonin (2009). No sentido de reforçar essa asserção, muitos trabalhos expressaram, com base no teórico, uma oposição à brincadeira como algo instintivo (ALVES, 2013; COLUSSI, 2016; CORREA, 2018; MANICA, 2018, MARTINS, 2018), como por exemplo a citação de que “Para os autores soviéticos a criança é determinada socialmente, não existindo uma infância ideal e inata.” (ALVES, 2013, p. 79).

Os conceitos “Desenvolvimento do jogo de papéis” e “Regras do jogo” apresentaram-se em uma quantidade intermediária entre as pesquisas (40 a 60%).

Em relação ao conceito “**Desenvolvimento do jogo de papéis**”, verificou-se entre os trabalhos a descrição, em maior ou menor grau, dos aspectos característicos dos níveis de desenvolvimento do jogo (conteúdo central; o papel e a sua representação; a lógica das ações e sua determinação; atitude adotada diante da alteração da lógica das ações) propostos por Elkonin (MARCOLINO, 2013; MANICA, 2018; BRIGATTO, 2018; CORREA, 2018; GODOY, 2019) e a descrição de alguns experimentos, realizados por Elkonin, envolvendo crianças de todas as faixas etárias do jardim-de-infância (MANICA, 2018).

Para o conceito “**Regras do jogo**” evidenciaram-se exposições acerca de sua evolução, que está ligada ao conteúdo fundamental do papel e de sua complexificação, e depende do aprimoramento do conteúdo (BRIGATTO, 2017; MANICA, 2018; CORREA, 2018; GODOY, 2019), ou seja, “[...] A ligação da regra com o papel na protagonização criadora é orgânica; as regras são determinadas pelo conteúdo fundamental do papel e complicam-se à medida que se desenvolve e complica o conteúdo.” (ELKONIN, 2009, p. 356).

Também foi evidenciado o caráter de rigidez e submissão às regras do jogo, sinalizando a reconstituição da realidade por meios singulares. Tais aspectos corroboram para a assertiva de que o jogo protagonizado “[...] não é um mundo de



fantasia e convencionalismo, mas um mundo de realidade [...]” (ELKONIN, 2009, p. 319). Assim, “A criança não é totalmente livre para escolher suas ações no jogo, uma vez que se submete ao rigor do cumprimento do papel do adulto protagonizado na situação lúdica.” (COLUSSI, 2016, p. 110-111).

E, por fim, os conceitos “Relação entre o objeto, a ação e a palavra” e “Ações produtivas no jogo de papéis” foram observados em baixa frequência (menos de 40%). Acredita-se que o resultado dessa frequência para o conceito “Relação entre o objeto, a ação e a palavra” possa estar associado à sua especificidade. Em relação ao conceito “Ações produtivas no jogo de papéis”, existem obras antigas de Elkonin que expõem esse tema de modo mais detalhado, o que pode ter levado a alguns autores optarem por obras mais recentes de outros teóricos.

No conceito “**Relação entre o objeto, a ação e a palavra**” foi mencionada a escolha de diferentes objetos para representar outros distintos (BRIGATTO, 2017; SENA, 2018). Apoiando-se em Elkonin, Silva (2017) e Brigatto (2017) pontuam que por meio da manipulação dos objetos, a princípio pela sua função social, a criança passa gradativamente a atribuir novos significados a eles. De modo a auxiliar a criança nesse processo, Brigatto (2017) menciona que

[...] quando a professora, ao contar uma história, utiliza objetos para representar os personagens que não têm nenhuma relação direta. Por exemplo, ao contar uma história conhecida como “A flauta mágica”, a docente pode utilizar objetos como uma régua para representar Tamino, uma rosa para representar Pamina, um apagador para representar a rainha e assim sucessivamente. (BRIGATTO, 2017, p. 77).

Sena (2018) acrescentou a questão do simbolismo, termo o qual Vigotski optou por não utilizar em razão da variedade de empregos dos brinquedos temáticos no jogo, considerando, portanto, mais apropriada a transferência de significados de um objeto para outro. Para melhor esclarecer, Elkonin (2009) descreve que, num primeiro momento,

[...] pode parecer que os brinquedos temáticos são símbolos. Claro que há neles muito mais plasticidade, mas as crianças utilizam também esses brinquedos temáticos que representam animais, pessoas etc., de maneira muito diversa. Um cão pode executar a função de menino, e um boneco a função de passageiro de táxi, e não a de menino. A gama de empregos dos brinquedos temáticos é muito ampla. (ELKONIN, 2009, p. 354).

Portanto, essa variedade funcional depende integralmente do significado atribuído ao objeto pela criança no momento concreto do jogo (ELKONIN, 2009).

Brigatto (2018) e Godoy (2019) citam o processo de aquisição da linguagem, que se constitui na medida em que a criança reúne impressões por meio da manipulação dos objetos, o que contribuirá para a aprendizagem das palavras, as quais se relacionam com os objetos e com os fenômenos do mundo ao seu redor.

Ainda na pesquisa de Brigatto (2018) observou-se a menção ao plano duplo de “simbolização”, referido por Elkonin como um sistema que possibilita a inserção da ação na atividade e a obtenção, pela ação, do seu sentido no sistema de relações inter-humanas.

No que se refere ao conceito “**Ações produtivas no jogo de papéis**”, Godoy (2019) salientou a pertinência da direção do adulto para auxiliar a criança a compreender os resultados das atividades realizadas (recortes, colagens, desenho, modelagem etc.), os quais não lhe são claramente representados nos primeiros graus do desenvolvimento.

Correa (2018) acentua a função da escola em incluir no trabalho pedagógico atividades elementares dos afazeres laborais dos adultos e associa-las às atividades construtivas com a utilização de diferentes materiais, de modo a despertar a criatividade nas crianças. É necessário também que as crianças tenham a oportunidade de participar de diversas formas de atividades estéticas (dança, teatro, canto, literatura e a música). Além disso, é importante possibilitar a elas as primeiras aproximações com os conceitos e formas da matemática e os rudimentos da leitura e da escrita. Apoiada em Elkonin, a autora complementa que “Estes conteúdos despertam o interesse das crianças e ampliam sobremaneira seu conhecimento acerca das produções humanas.” (CORREA, 2018, p. 75).

As informações referentes às cinco categorias demonstram o quanto a teoria de Elkonin foi apropriada entre os trabalhos, mas não são suficientes para uma compreensão mais geral do modo como o jogo de papéis é tratado entre as pesquisas. Com isso, apresenta-se na próxima seção o jogo de papéis a partir de categorias abrangentes, nas quais determinadas informações das pesquisas são associadas aos pressupostos de Elkonin e de outros teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

## 5. O JOGO DE PAPÉIS NAS PESQUISAS DA ÚLTIMA DÉCADA

Nessa seção apresentam-se três categorias emergidas a partir da análise das pesquisas elencadas, a saber: 1. Desenvolvimento do simbólico; 2. O brincar mediado; 3. Organização do espaço/materiais. A partir dessa análise pretende-se demonstrar como o jogo de papéis vem sendo trabalhado com as crianças, incorporado na formação dos professores e compreendido entre os professores. Tais dados podem contribuir na promoção ou intensificação do trabalho com o jogo de papéis ou mesmo em seu aprimoramento.

Ressalta-se que, dentre os estudos que abordaram mais de uma fundamentação teórica, optou-se por retratar somente as informações relacionadas à Psicologia Histórico-Cultural.

### 5.1. DESENVOLVIMENTO DO SIMBÓLICO

A importância da brincadeira vai além de uma experiência social e lúdica, possibilitando, sobretudo, o desenvolvimento de habilidades formadas a partir dessas experiências. Alves (2013) evidenciou que o jogo infantil é compreendido como parte de processos psicológicos aparentes e principalmente, subjacentes. Tais processos, conforme o autor, tornam o jogo não apenas instrumento determinante do desenvolvimento infantil, mas como uma de suas etapas.

Colussi (2016) e Corrêa (2018) argumentam que as interações favorecem o desenvolvimento global das crianças e as brincadeiras lhes possibilitam constituir sua personalidade e a aprender a agir diante das “coisas” e das pessoas. Isso porque, como descreve Colussi (2016), as ações realizadas no jogo estruturam processos internos e, assim, orientam outras ações, mais autônomas, complexificando novos processos internos em um constante processo de enriquecimento e aprimoramento das FPS.

Considerando que as FPS se complexificam em um processo contínuo de desenvolvimento por decorrência das apropriações culturais, Colussi (2016) reforça que a formação desse processo ao longo da vida depende das apreensões feitas pelo indivíduo durante as relações vivenciadas. Nesse sentido, a autora aponta “[...] para um desenvolvimento humano que não acontece por si só, mas é impulsionado por

aprendizagens que promovam o desenvolvimento e a complexificação das aptidões humanas.” (COLUSSI, 2016, p. 128).

Elkonin (1987b; 2009) enfatiza que o papel é a unidade central do jogo, não somente porque representa uma evolução em sua estrutura, mas especialmente porque reflete os avanços no desenvolvimento psíquico obtidos pela criança.

O jogo não só incorpora os conhecimentos infantis sobre a realidade social, mas os eleva a um nível superior, lhes transmite um caráter consciente e generalizado. Através do jogo o mundo e as relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis às crianças em sua atividade não lúdica, se introduz em sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto [...] (ELKONIN, 1987b, p. 93, tradução nossa<sup>27</sup>).

Em resposta tanto aos avanços psíquicos quanto à evolução do jogo, a criança aprimora o caráter das ações assumidas no papel, alterando, assim, a capacidade de sintetizar e empregar as substituições de objetos por meio de gestos de comunicação (ELKONIN, 1987a; 2009; LEONTIEV, 2010a). Pode-se mencionar, como exemplo, uma criança que com um pedaço de tecido constrói uma cabana, transforma-o em uma roupa, assim como uma caixa de sapato em uma cama, um fogão, uma geladeira etc. Todos esses elementos, de acordo com esses autores, cumprem uma importante função simbólica, no sentido de dirigir a ação da criança, de despertar a sua curiosidade e imaginação criativa no jogo de papéis.

O desenvolvimento psíquico é fortemente influenciado pelo fundo social na brincadeira, e, segundo Elkonin (1987b), isso deve-se especialmente pelo fato de a criança ser capaz de reproduzir no jogo as relações entre as pessoas, o que ocorre por meio de diferentes ações (como por exemplo, assumir o papel do adulto e suas funções sociais de trabalho, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações com objetos, a transferência dos significados de um objeto a outro etc.).

A imprescindibilidade do social no jogo é consenso entre os autores, que enfatizaram e, muitas vezes, demonstraram o jogo de papéis como uma atividade relacionada diretamente às condições objetivas da criança. Ao favorecer a apropriação cultural, sob a mediação do adulto, observou-se que essa atividade é

---

<sup>27</sup> El juego no sólo incorpora los conocimientos infantiles sobre la realidad social, sino que los eleva a un nivel superior, les trasmite un carácter consciente y generalizado. Através del juego el mundo de las relaciones sociales, mucho más complejas que las accesibles al niño en su actividad no lúdica, se introduce en su vida y la eleva a un nivel significativamente más alto.

refutada por quase todas as pesquisas como algo espontâneo e natural, o que está em consonância com os pressupostos de Elkonin.

Diferentemente das demais pesquisas, Siqueira (2014), ao estudar a expressão corporal da criança, especialmente na brincadeira, demonstrou que o brincar espontâneo e sem delineamento do adulto revelou-se importante às interações e desenvolvimento das crianças, pois elas tinham mais liberdade de ação e criação, além disso suas habilidades corporais eram mais exploradas. Isso porque no brincar espontâneo as crianças se envolvem em cenas de lutas imaginárias, sem haver consequências físicas reais de um confronto. Essas situações se mostraram favoráveis para que as crianças controlassem suas intensidades corporais e respeitassem o limite e o corpo do outro, exercitando a autonomia e independência

Nesse contexto, Siqueira (2014) pontua que a intervenção constante do professor, sem a percepção das habilidades desenvolvidas pelas crianças, cria uma dependência do adulto para a resolução de possíveis conflitos. Portanto, para intervir, o professor necessita ter clareza dos conflitos entre as crianças.

A pesquisa de Godoy (2019) revelou que as práticas pedagógicas dos participantes não se pautaram em uma perspectiva espontaneísta e naturalizante, pois há mediações e certa consciência da importância do jogo protagonizado. Entretanto, as pesquisas de Manica (2018) e Brigatto (2018) demonstraram o oposto. Manica (2018) constatou que o brincar é tratado de forma naturalizante pelos próprios documentos norteadores da Educação Infantil e Brigatto (2018), por seu turno, evidenciou uma brincadeira à mercê do espontaneísmo, sendo realizada apenas para preencher momentos sem ação didática. Com isso, ressalta a autora, a brincadeira não é compreendida como uma atividade, mas como mero passatempo.

Quando o jogo de papéis é realizado sem a mediação do adulto, com a finalidade exclusiva de diversão ou entretenimento, prevalece uma prática fundada no espontaneísmo, em que se enfatiza o caráter livre e desconsidera-se as potencialidades formativas do jogo. Conseqüentemente, essa prática não exerce todo o potencial sobre o desenvolvimento das FPS (MOYA; SFORNI; MOYA, 2019).

As particularidades da mediação do adulto na brincadeira, em especial o papel do professor, são descritas na categoria seguinte.

## 5.2. O BRINCAR MEDIADO

Com menção à pesquisa de Frádkina, Elkonin (2009) demonstrou que as premissas do jogo aparecem com a ajuda dos adultos. A mediação do professor de Educação Infantil na brincadeira foi um elemento predominante entre as pesquisas, porém, exposto sob diferentes aspectos e com algumas divergências entre os autores.

Conforme Colussi (2016), um trabalho pedagógico orientado para o desenvolvimento psíquico, tendo como atividade-guia o jogo protagonizado, volta-se para o futuro, para o “vir a ser” do psiquismo infantil. Por essa razão, é importante ao professor promover as premissas básicas para o próximo período do desenvolvimento psíquico, no qual a atividade-guia será a atividade de estudo.

Colussi (2016) acrescenta ser igualmente significativo que o professor considere as atividades pedagógicas, objetivando o desenvolvimento dos conteúdos escolares, tão importantes quanto as brincadeiras, pois prepararão a criança para o novo período do desenvolvimento. Nesse aspecto, Godoy (2019) ressalta que as conquistas das crianças — regras e comportamentos das práticas sociais; desenvolvimento da autoconduta e do pensamento abstrato; construção do símbolo — criam as bases para a atividade de estudos.

Para que a atividade do próximo período do desenvolvimento venha a se consolidar da melhor maneira possível, é essencial que a atividade anterior — jogo de papéis — seja bem estruturada.

Silva (2017), Corrêa (2018), Manica (2018) e Martins (2018) salientam a importância da atuação intencional e planejada do professor para a intervenção no jogo protagonizado, de maneira a impulsionar os processos psíquicos que se encontram organicamente imbricados no papel. Ao conduzir qualitativamente os momentos da brincadeira, o outro (em especial o professor) é capaz de promover o aprimoramento do jogo e o desenvolvimento da criança, permitindo que ela aja para além de suas competências habituais.

Sena (2018), por seu turno, chama atenção para o momento exato de intervir no jogo e a forma mais conveniente, de modo a não impedir a criança de expressar-se emocionalmente. Ao mencionar as intervenções diretas e indiretas, Sena (2018) entende que as indiretas são as mais apropriadas no jogo. Para o autor,

[...] a intervenção pedagógica direta no jogo de papéis não deve transgredir o conteúdo e a sequência de ações perseguida por aquele que brinca; formas indiretas são as mais adequadas para se intervir no jogo de papéis, com o propósito de enriquecer o conteúdo e as possibilidades de sequências de ações; e, a adequada intervenção pedagógica no jogo de papéis justifica e dota de sentido função social da escola e do professor pré-escolar, entre outras. (SENA, 2018, p. 6).

Para ampliar e diversificar as representações associadas ao operar dos objetos de uso adulto e às atividades executadas com esses objetos, Sena (2018) menciona a importância de o professor propiciar experiências que mobilizem saberes para além daqueles subjetivados pela criança. É nessa compreensão que o autor sustenta as formas indiretas como as mais adequadas para a intervenção no jogo de papéis. O autor indica a roda de conversa (intervenção indireta) para promover o nível de jogo e, em concomitância, o decorrente avanço do psiquismo. Para essa intervenção é sugerido ao professor a utilização de outros recursos, como exibição de filmes, programas de televisão, visitas a museus, zoológicos, cinemas, teatros, *shoppings* etc.

As ideias que a criança tem da realidade enriquecem o jogo, que passa a adquirir enredos, argumentos e temáticas cada vez mais elaborados e diversificados, extrapolando o reflexo da vida pessoal imediata para acontecimentos mais amplos da vida social. Portanto, quanto maior o conhecimento sobre o tema a ser desenvolvido, mais produtiva será a atuação da criança no jogo, incidindo diretamente no processo de desenvolvimento das FPS. O conhecimento que a criança adquire sobre o mundo e suas relações, por meio da mediação do adulto, pode alterar a representação do papel, de modo a complexificar o jogo (ELKONIN, 2009).

Silva (2017) visualizou que a mediação do outro e a produção cenográfica (visual) garantem maior aprofundamento do processo simbólico da criança com autismo quando brinca, assim, são elementos que contribuem na demonstração de suas potencialidades para brincar. Ao estudar o brincar da criança com autismo na perspectiva histórico-cultural, a autora compreende que aquilo que é vivenciado pela criança na brincadeira, ao criar uma situação imaginária, favorece a compreensão do real e, portanto, do mundo que a circunda. Também esclarece que a cenografia serve como um apoio para a criança se inserir no universo imaginativo e assumir papéis, pois o cenário imagético é um suporte ao desenvolvimento simbólico da criança com autismo, fato que remete à primeira categoria elegida na revisão deste trabalho.

Marcolino (2013) evidenciou que a atuação do professor como um dos personagens da brincadeira mostrou-se bastante eficaz, configurando-se em um tipo de intervenção que incide diretamente e serve de modelo para atuação do papel, também discute as regras e valores associados a ele. Essa atuação também permite ao professor observar o desenvolvimento individual da brincadeira e realizar intervenções que favoreçam as funções psíquicas em desenvolvimento.

Os autores, em geral, concordam com a concepção do jogo de papéis como uma construção histórica que viabiliza a transmissão do conhecimento acumulado. Godoy (2019) enfatiza a necessidade “[...] do respeito às crianças e suas necessidades, o direito a desenvolver suas funções superiores e de apropriar-se do máximo de conhecimento historicamente produzido [...]” (GODOY, 2019, p. 100). Essas condições, como reitera a autora, são fundamentais para a superação de relações alienadas, de modo a alterar as possibilidades de formação humana das crianças e suas formas de pensar e agir em sociedade.

É válido salientar que o ato educativo traduz-se como

[...] 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 atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p.13),

Ainda de acordo com o referido autor, socializar um saber sistematizado é socializar um conhecimento elaborado, da cultura clássica, ou seja, trata-se da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico nas suas formas mais desenvolvidas.

Como forma de socializar um saber sistematizado, Corrêa (2017), Souza (2017), Manica (2018) e Martins (2018) ressaltam a relevância de o professor ampliar o círculo de conhecimentos no jogo, propiciando às crianças elementos para aprimorá-lo, uma vez que surgem mais conteúdos, argumentos e papéis para serem protagonizados. Esse enriquecimento, afirma Corrêa (2017), engendrará as mudanças necessárias ao desenvolvimento psíquico. Sob este enfoque, Colussi (2016) complementa



[...] que o tipo de ação que as crianças realizam em seus jogos de papéis relaciona-se ao conteúdo que dispõem, o qual depende das relações sociais observadas por elas. Suas brincadeiras de papéis revelam que o seu conteúdo não é apenas “produto da imaginação”, mas a reprodução do universo social com limites, valores e comportamentos, sejam eles adequados ou não. (COLUSSI, 2016, p. 130).

Em concordância, Sena (2018) acrescenta a importância de apresentar à criança situações de ensino que enriqueçam suas representações acerca do modo de ser e agir dos personagens, assim como das formas de operarem e se relacionarem com os objetos. Para tanto, Souza (2017) recomenda a contação de histórias como um valioso meio de impulsionar o desenvolvimento infantil, sendo, portanto, um recurso mediador na promoção de novas brincadeiras. Sobre essa possibilidade, Marcolino (2013), chama atenção para o fato de a história ter de demonstrar com clareza as ações dos papéis e as ilustrações para a criança.

Todas essas possibilidades de socialização do conhecimento requerem do professor, tal como enfatiza Sena (2018), a realização do planejamento, da intervenção e da avaliação do brincar, visando favorecer o avanço do nível do jogo e promover a evolução do psiquismo infantil, processos que se dão pelas relações da criança com as pessoas e os artefatos culturais.

Godoy (2019) relatou em sua pesquisa que apesar de algumas limitações, como a ausência de enredos estruturados a partir de experiências não cotidianas das crianças, vem se consolidando gradualmente um trabalho pedagógico com finalidades próprias do jogo de papéis, o que se configurou como uma importante evolução. Entretanto, ainda falta o domínio dos pressupostos teóricos que permitiriam aos professores reconhecer o jogo protagonizado como atividade guia do desenvolvimento infantil, o que também é observado por Brigatto (2018).

Apesar da relevância da atuação do professor no jogo de papéis, retratada até o momento, Souza (2017) e Sena (2018) chamam atenção para o predomínio de situações de brincadeiras desprovidas de intencionalidade educativa, na rotina de grande parte das instituições de Educação Infantil. Nessa situação, Sena (2018) afirmou que as crianças ainda conseguem encadear turnos de ações ou interagir de modo a expressar suas sensações, emoções, sentimentos, valores, pautas de comportamento e conhecimentos de naturezas diversas. Entretanto, “[...] em significativo percentual dessas ocasiões, esses elementos não são ampliados e

terminam limitados às representações daqueles que brincam; isentas de intervenções pedagógicas.” (SENA, 2018, p. 186).

Souza (2017) identificou um brincar cada vez mais estruturado e controlado, em razão do foco em atividades que acontecem dentro das salas. Muitas dessas atividades, embora consideradas brincadeiras, são realizadas com a intenção de transmitir conteúdos, sendo obrigatórias. Porém, quando se fala em jogo protagonizado, não se trata da forma didática do jogo para ensinar determinado conteúdo, sendo essa visão limitada, pois conforme Vigotski (2008), isso significaria intelectualizar a brincadeira, recusando-se a admitir o modo como nela as necessidades da criança se realizam.

Sena (2018) entende que o motivo de muitos professores não praticarem intervenções pedagógicas (diretas e indiretas) não reside em um suposto desconhecimento teórico. Existem muitas pesquisas no contexto da Educação Infantil voltadas à apresentação de pressupostos teóricos, entretanto, toda essa produção científica está desalinhada da organização/implementação das práticas pedagógicas. Com isso, há poucas contribuições nas pesquisas para a construção de uma pedagogia consistente, relacionada à materialização de intervenções pedagógicas no brincar.

Pode-se considerar, a partir do conceito de “práxis”, tão importante dentro dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que a compreensão do professor sobre os fundamentos epistemológicos de sua prática viabiliza a articulação da teoria à prática. O que possivelmente ocorre é o desconhecimento da teoria por parte do professor. É fato que pesquisas sem a teoria existem, mas a maioria restringe-se à teoria e há poucas que incluem a parte prática.

Sob esse aspecto, Souza (2017), Corrêa (2018) e Godoy (2019) pontuam a necessidade da formação constante do professor, de modo a ter mais clara a sua atuação educativa frente à essa atividade. Conforme Sena (2018), para que uma adequada intervenção pedagógica justifique e atribua sentido à real função social da escola e do professor, é fundamental às escolas de Educação Infantil e aos professores

[...] garantirem ao brincar a posição de instrumento docente e recurso discente, a fim de que os processos de ensino e de aprendizagem possibilitem à criança se apropriar dos conhecimentos, das

habilidades, dos traços culturais da comunidade à qual pertence e do respectivo código ético-moral [...] (SENA, 2018, p. 189).

O cumprimento de sua função social, conforme o referido autor, exige do professor amplo e consistente domínio do conhecimento de como o ser humano cresce e se desenvolve, de modo imbricado e interdependente à atividade-guia. Tendo isso como parâmetro, Sena (2018) confirmou que a intervenção docente não pode transgredir os traços fundamentais que caracterizam o jogo de papéis. O foco do autor nesse ponto explica-se pelo fato de que a transgressão do conteúdo e/ou da sequência de ações pode aniquilar a brincadeira.

### 5.3. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO/MATERIAIS

Para proporcionar adequadamente o andamento do jogo de papéis as intervenções necessitam, sobretudo, da organização do espaço e dos materiais (brinquedos e/ou objetos). Considerando que a criança em idade pré-escolar não planeja o brincar, mas executa-o mobilizada por motivos ligados à necessidade da satisfação imediata do desejo de operar com objetos aos quais já tem acesso e os de uso adulto, Sena (2018) e Marcolino (2013) depreenderam que a preparação dos espaços e materiais para a efetivação do brincar deve ser realizada de forma conjunta, pelo professor e pelas crianças.

Para que a brincadeira possa ocorrer “[...] é importante criar um ambiente favorável para ela. A construção de cenários cria um ambiente favorável à brincadeira de papéis sociais, na medida em que sugere temáticas” (MARCOLINO, 2013, p. 180). A autora sinaliza sobre a diversificação de cenários de modo a refletir as vivências das crianças e explorar os conhecimentos que elas vão adquirindo sobre as atividades dos homens. Além disso, a diversidade de temas está atrelada com o desenvolvimento da imaginação das crianças.

Referindo-se à escolha de materiais para a brincadeira, Marcolino (2013) propõe que estes devem ser flexíveis para que possam ser utilizados com significados diversos. Dessa forma, já na construção dos cenários é possível que as crianças operem a transferência dos significados dos objetos. A autora também pontua sobre a necessidade de incorporar mais brinquedos e/ou objetos a depender da complexidade do papel desenvolvido pela criança.

Um indício para descobrir se o papel ainda se apresenta obscuro, é observar se ela interpreta o papel com ações repetitivas e estabelecendo poucas relações. Se o professor observar isso, uma ação relativa aos objetos, é apresentar uma quantidade maior, que podem ser tanto brinquedos temáticos como objetos reais. (MARCOLINO, 2013, p. 182).

Para uma escolha mais assertiva dos objetos, Marcolino (2013) ressalta a importância de o professor realizar uma pesquisa acerca do contexto sócio-cultural mais imediato das crianças.

Prestar atenção nos objetos/brinquedos oferecidos às crianças e às diferentes formas como eles são incorporados na brincadeira é fundamental para oportunizar o surgimento de um maior número de ações, que passam a ligar-se entre si, refletindo a lógica das ações reais da vida dos adultos (ELKONIN, 2009).

Entende-se que preparar os espaços e materiais e mediar o brincar são atividades que requerem horários preestabelecidos, de modo que sejam realizadas visando meios apropriados para o desenvolvimento psíquico. Nessa direção, os resultados da pesquisa de Godoy (2019) apontam que há um tempo considerável dedicado às brincadeiras na rotina educativa das crianças pré-escolares, revelando a importância de horários discriminados.

Entretanto, Manica (2018) parece ter divergido desse entendimento ao afirmar que ter horários discriminados traduz-se como um trabalho mecanizado, que, em sua concepção, ocorre por conta da falta de uma base teórica, construída para o professor pensar a criança e a brincadeira, e não somente reproduzir práticas recorrentes da educação infantil brasileira.

Um importante aspecto visualizado em algumas pesquisas mencionadas por Elkonin (2009), como a de Koroliova, refere-se ao conhecimento de novos ambientes. Permitir às crianças conhecerem as relações que as pessoas estabelecem mediante ações com determinados objetos em dado ambiente pode favorecer o desenvolvimento do jogo por meio de ações concatenadas à realidade observada em tal ambiente.

O conhecimento de novos espaços, especialmente aqueles que não fazem parte da realidade objetiva das crianças, é sinalizado por Marcolino (2013) e Brigatto (2018). Marcolino (2013) enfatizou as visitas de estudo, que embora no Brasil não sejam comuns entre as instituições de Educação Infantil, podem ser organizadas pelo

professor com o objetivo de que as crianças conheçam novas atividades ou aprofundem o conhecimento das relações de papéis inseridos em temáticas com que já brincam. Para elencar possíveis visitas, a autora sugere ao professor pesquisar sobre a vida, a história das crianças, os espaços sociais que estas frequentam.

Segundo Marcolino (2013) “[...] quanto mais as crianças conhecerem o conteúdo das atividades, mais essa ação impactará no desenvolvimento da brincadeira. Por isso, é fundamental que nas visitas as crianças vejam os papéis em ação.” (MARCOLINO, 2013, p. 183). É possível dizer que esse enriquecimento propicia à criança o desenvolvimento da criatividade, a qual, conforme Alves (2013), não é uma dádiva de poucos artistas e gênios, mas um colorido que se dá à vida.

Importante acrescentar a importância de viabilizar o contato das crianças a lugares onde elas mesmas terão a oportunidade de não somente observar as ações dos adultos, mas estabelecer ações com os objetos presentes no ambiente por intermédio dos adultos. Nesse aspecto, menciona-se a visita a uma biblioteca, onde as crianças poderão conhecer e manusear diferentes tipos de livros, escutar uma história ou assistir à apresentação de uma história, tais possibilidades podem favorecer o incentivo à leitura. Outro exemplo seria a visita a lugares históricos, onde as crianças podem conhecer a história da estrutura de um determinado local, assim como dos povos que o habitavam.

Os dados do trabalho de Souza (2017) revelaram que os espaços e os tempos do brincar são reduzidos e limitados pela escola, além disso, os espaços internos das instituições pré-escolares brasileiras possuíam problemas referentes ao tamanho, iluminação e ventilação, contendo poucos brinquedos. Já na área externa havia uma maior quantidade de materiais para estimular o brincar, sendo um espaço atrativo ao exercício de brincadeiras de contato físico e que requerem mobilidade. Diante disso, a autora apontou para a relevância de as instituições analisarem as potencialidades de seus ambientes, os quais poderiam ser melhor aproveitados.

Conforme o exposto, percebe-se a relevância de intensificar o jogo de papéis na Educação Infantil, preparando o espaço e organizando os materiais de forma a oportunizar à criança o tempo e o espaço adequados e necessários para que o jogo de papéis possa emergir e se desenvolver adequadamente.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da presente pesquisa foi verificar a influência/apropriação de Elkonin nas teses e dissertações sobre jogo de papéis no Brasil, publicadas entre 2012 e 2021 e disponibilizadas pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e pela BDTD.

Para realizar a revisão bibliográfica elegeu-se a metodologia de cunho qualitativo. A revisão consistiu em um total de 12 trabalhos, sendo oito dissertações e quatro teses. A análise dos trabalhos foi realizada em dois momentos. Primeiramente, a análise foi feita a partir dos seguintes dados quantitativos: tipo de trabalho; ano de publicação do trabalho; universidades e regiões onde os trabalhos foram realizados, seus respectivos programas de pós-graduação, área de concentração e linhas de pesquisa; objeto da pesquisa; dados metodológicos e obras de Elkonin. Em seguida, foram apresentados os principais conceitos sobre jogo de papéis. Posteriormente, as pesquisas foram analisadas com base em categorias mais gerais, a saber, desenvolvimento do simbólico; o brincar mediado e a organização do espaço/materiais.

No primeiro momento da análise evidenciou-se que o tema sobre o jogo de papéis sobressaiu no ano de 2018, o que pode estar relacionado a uma possível preocupação com a ação pedagógica na promoção do jogo de papéis, uma vez que essa foi o objeto de pesquisa da maioria dos trabalhos de 2018 e da metade dos trabalhos em geral.

O maior número de pesquisas foi evidenciado na região Sudeste, o Centro-Oeste e Sul constaram com baixa frequência de trabalhos e no Nordeste e Norte não foram registrados trabalhos. Esses dados sinalizam a necessidade de maiores esforços no fomento de pesquisas acerca do jogo de papéis para as demais regiões do país.

Pautando-se em Elkonin, é possível dizer que estudos acerca do brincar entre as crianças das diferentes regiões brasileiras poderiam trazer informações sobre aspectos relacionados ao jogo, como por exemplo o desenvolvimento psíquico da criança. Tais informações poderiam servir de base para possíveis comparações, objetivando compreender as contribuições e a influência do jogo no desenvolvimento psíquico em crianças de diferentes regiões do Brasil.

Observou-se que o brincar tem sido alvo de pesquisas advindas de programas de pós-graduação educacionais, porém, é importante ter-se em vista a inter-relação de conhecimentos entre diferentes programas. Para incentivar o desenvolvimento de pesquisas sobre o brincar entre os estudantes de outros programas de pós-graduação, vê-se como uma possibilidade a realização de seminários ou projetos de extensão sobre a temática do jogo de papéis, organizados por estudantes dos programas de pós-graduação educacionais. Essas iniciativas configuram-se como um meio de alastrar o conhecimento sobre essa temática para as universidades brasileiras.

Dentre os principais conceitos sobre jogo de papéis, os conceitos “Origem filogenética”, “Origem ontogenética” e “Jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico” foram os mais apropriados entre a maioria das pesquisas (80 a 100%). Com uma quantidade considerável entre os estudos (60 a 80%), observaram-se os conceitos “Esfera dos objetos”, “Esfera das atividades das pessoas”, “Tema do jogo de papéis”, “Conteúdo do jogo de papéis” e “Definição do jogo de papéis”.

O conceito “Desenvolvimento do jogo de papéis” e “Regras do jogo” foram expostos em uma frequência intermediária (40 a 60%) e os conceitos “Relação entre o objeto, a ação e a palavra” e “Ações produtivas no jogo de papéis” apresentaram-se em baixa frequência entre as pesquisas (menos de 40%).

Em vista disso, pode-se dizer que grande parte dos principais conceitos da teoria de Elkonin foram apropriados pela maioria das pesquisas, porém, para que sua teoria seja compreendida integralmente é importante a exposição dos conceitos em sua totalidade.

A fim de evidenciar como as pesquisas abordaram em geral o jogo de papéis, realizou-se o segundo momento da análise, por meio das categorias “Desenvolvimento do simbólico”; “O brincar mediado” e “Organização do espaço/materiais”.

Observou-se, na categoria “Desenvolvimento do simbólico”, a ênfase entre a maioria das pesquisas sobre o aspecto social do jogo, o qual possibilita avanços no desenvolvimento psíquico infantil. No entanto, em algumas pesquisas, como de Manica (2018) e Brigatto (2018), o brincar foi constatado de forma naturalizante e/ou espontaneísta, o que pode dificultar as contribuições do jogo no desenvolvimento do psiquismo.

Em relação à categoria “O brincar mediado”, notou-se a menção sobre a relevância da atuação intencional e planejada do professor para intervir no jogo, visando impulsionar os processos psíquicos (SILVA, 2017; CORRÊA, 2018; MANICA, 2018; MARTINS, 2018). As formas indiretas foram defendidas como as mais adequadas para a intervenção no jogo, pois não se corre o risco de transgredir o conteúdo e a sequência de ações da criança. Ao invés disso, pode-se contribuir para o enriquecimento do conteúdo e das possibilidades de sequências de ações durante o brincar (SENA, 2018).

Os estudos, em geral, defenderam o jogo de papéis como uma construção histórica que possibilita a transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Como forma de transmitir esse conhecimento, alguns autores (CORRÊA, 2017; SOUZA, 2017; MANICA, 2018; MARTINS, 2018) enfatizaram a importância de ampliar o círculo de conhecimentos no jogo por meio da oferta de elementos para o seu aprimoramento, como por exemplo pela contação de histórias, referida por Souza (2017).

Verificou-se que ao mesmo tempo em que a atuação do professor no jogo de papéis foi defendida entre muitas pesquisas, também foram retratadas muitas dificuldades pedagógicas diante dessa atividade (SOUZA, 2017; CORREA, 2018; SENA, 2018; MARTINS, 2018; GODOY, 2019).

Para uma prática intencional no jogo é de suma importância ao professor ter conhecimento acerca dos aspectos constituintes dessa atividade, mas também compreender os fundamentos epistemológicos de sua prática, de modo a possibilitar a articulação teórico-prática. Visando uma maior clareza sobre a atuação educativa frente ao jogo, alguns trabalhos (SOUZA, 2017; CORRÊA, 2018; GODOY, 2019) pontuaram a necessidade da formação constante do professor.

Para a categoria “Organização do espaço/materiais” constatou-se a recomendação de diversificar o cenário do jogo, tendo em vista a representação das vivências das crianças, bem como explorar os conhecimentos sobre as atividades dos homens, adquiridos na brincadeira. Além disso, é importante considerar a flexibilização dos materiais, de modo a serem utilizados com significados diversos pelas crianças (MARCOLINO, 2013).

Alguns autores, ainda, indicaram a pertinência em oportunizar à criança o conhecimento de novos espaços, em especial aqueles que não fazem parte de sua realidade objetiva (MARCOLINO, 2013; BRIGATTO, 2018). No entanto, as pesquisas



de Souza (2017) e Godoy (2019) revelaram que, muitas vezes, os espaços e os tempos do brincar limitam-se à escola e às experiências cotidianas das crianças.

Com isso, observa-se o entrelaçamento de uma categoria à outra, pois a concretização do desenvolvimento do simbólico requer o brincar mediado e a sua organização. Não é suficiente organizar o espaço/materiais se não houver uma mediação que enriqueça a vivência infantil, ampliando as possibilidades de simbolização.

Por fim, com os resultados da presente pesquisa conclui-se que apesar de muitos conceitos da teoria de Elkonin terem sido apropriados entre as pesquisas de pós-graduação dos últimos 10 anos, ainda faltam avanços no jogo de papéis. Em muitas pesquisas evidenciou-se a falta de alinhamento do conhecimento teórico sobre o brincar à prática pedagógica. A própria literatura recente (LIMA, AKURI, VALIENGO, 2018; SZYMANSKI, COLUSSI, 2019; BRANDÃO, FERNANDES, 2021) menciona dificuldades de os professores trabalharem com o jogo de papéis, de maneira a aprimorá-lo e, assim, contribuir efetivamente no desenvolvimento psíquico infantil.

Diante do exposto, percebeu-se em diversos momentos, tanto na teoria de Elkonin quanto nas pesquisas selecionadas, a relevância da atuação do adulto no desencadeamento do jogo de papéis, em especial do professor, pois, como pontuam Duarte et al. (2017), o comprometimento do professor constitui-se como elemento essencial para que o jogo de papéis sociais atinja resultados positivos.

Ressalta-se, ainda, que com crianças de desenvolvimento atípico essa atuação deve ser ainda mais consistente e melhor abordada na literatura, pois dentre os estudos elegidos, somente Silva (2017) tratou o brincar da criança com autismo.

Considerando a necessidade de compreender mais satisfatoriamente o trabalho dos professores com o jogo de papéis, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas com foco na atuação do professor nessa atividade, especialmente com crianças de desenvolvimento atípico.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Alvaro Marcel Palomo. **As teorias do jogo infantil de Vygotsky e Winnicott: uma análise intersubjetiva**. 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2013.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. A periodização do desenvolvimento psicológico na infância: contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar. **Revista Conexão (AEMS)**, v. 9, p. 94-108, 2012. Disponível em: <http://revistaconexao.aems.edu.br/edicoesanteriores/2012/humanas/?page=2&offset=5> . Acesso em: 16 nov. 2021.

BRANDÃO, Paula Marcella Guergolet; FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim. O brincar e suas possibilidades na Educação Infantil: uma revisão sistemática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1 – 18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15956>. Acesso em: 16 nov. 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, 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018.

COLUSSI, Lisiane Gruhn. **Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

CORRÊA, Marta de Castro Alves. **A natureza e a importância do jogo de papéis na educação infantil: contribuições didáticas**. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª ed. Campinas: Autores associados, 2007.

DUARTE, Rita de Cássia et. al. Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 2, p. 489-501, maio-ago, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10186/6657>. Acesso em: 18 mai. 2022.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1978. p. 504-522.

ELKONIN, Daniil Borisovich. La unidad fundamental de la forma desarrollada de la actividad lúdica. La naturaleza social del juego de roles. In: ILIASOV, Islam Imranovitch; LIAUDIS, Valentina Yákovievna (org.). **Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades**: las questões psicológicas relativas a la formación de la actividade docente en la edad escolar menor. Tradução: Carmen Rodríguez García. Moscou: Pueblo y Educación, 1986, p. 74-79.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987a, p. 104-124.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987b, p. 83-102.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. Tradução: Maria Luísa Bissoto. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 149-172, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NWgzBfFPJ8zzfmKLXzM9twh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2021.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki. **Caderno Cedex**, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2021.

GODOY, Graziela do Nascimento. **As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. 2019. 110f. Dissertação. (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2019.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Trad. José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEÓNTIEV, Alex Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010a, p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010b, p. 119-142.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; VALIENGO, Amanda. Brincadeiras na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 38, p. 360-374, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n38p360>. Acesso em: 23 mar. 2022.

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, p. 1-10, 2006. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19847>. Acesso em: 07 nov. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANICA, Ana Paula. **Brincar/jogo de papéis sociais e a educação infantil à luz da psicologia histórico-cultural**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 185f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

MARTINS, Laura do Prado Eliziário. **Pré-escola I e desenvolvimento infantil: contribuições do Currículo e planejamento das escolas e CMEIs do município de Cascavel/PR**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 249 f. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (Orgs.). **O Trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando, 2016. p. 49-58.

MASSINI-CAGLIARI, Gládis; CAGLIARI, Luís Carlos. Categorização gráfica e funcional na aquisição da escrita e da leitura em língua materna.

**Calidoscópico**, v. 02, n. 1, p. 89-94, jan/jun 2004. Disponível em:

<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6486>.

Acesso em: 09 mai. 2022.

MOYA, Dóris de Jesus. **A criança de seis anos de idade no ensino**

**fundamental: práticas e perspectivas**. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.

MOYA, Dóris de Jesus; SFORNI, Marta Sueli de Faria; MOYA, Paula Tamyrís.

Temas e conteúdo do jogo de papéis: sinalizando caminhos para a atuação pedagógica com a atividade lúdica na educação infantil. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 109, p. 121–133, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8751>

Acesso em: 13 dez. 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:**

desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 206 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista ‘Julio de Mesquita Filho’, Araraquara, SP, 2006.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Marília Alves dos; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A teoria da atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras.

**Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2020. Disponível em:

<https://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/75>. Acesso em: 04 jul. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

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

SENA, Silvio. **A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar**. 2018. 199f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018.

SILVA, Maria Angélica da. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2017. 133 f.

Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SIQUEIRA, Isabelle Borges. **As manifestações corporais na educação infantil**: um estudo sobre o corpo da criança na escola. 2014. 102f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SOUZA, Thaís Oliveira de. **O espaço da brincadeira nos contextos pré-escolar e escolar de crianças de quatro a seis anos, no Brasil e em Portugal**. 2017. 143f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2017.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; COLUSSI, Lisiane Gruhn. A presença dos jogos de papéis na Educação Infantil. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 67, p. 41-61, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4envolvimento%20cognitivo>. Acesso em: 15 mar. 2022.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996a.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, [S. l.], n. 8, p. 23-36. (Original Work Published in 1933), jun. 2008. Disponível em: [https://issuu.com/ongavante/docs/a\\_importancia\\_da\\_brincadeira\\_-\\_vig](https://issuu.com/ongavante/docs/a_importancia_da_brincadeira_-_vig). Acesso em: 04 jan. 2022.

VIGOTSKII, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.