



Níveis da brincadeira de papéis sociais e as implicações pedagógicas na perspectiva Histórico-Cultural

Levels of social role play and pedagogical implications from the Cultural-Historical perspective

Niveles del juego de roles sociales y las implicaciones pedagógicas en la perspectiva Histórico-Cultural

 Ana Luiza Gonçalves Pereira¹

 Cassiana Magalhães²



Resumo: O presente artigo resulta de uma dissertação de mestrado e está fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, o qual, por meio da ampliação dos pressupostos dos autores clássicos, torna-se possível refletir sobre a teoria e suas implicações pedagógicas. O foco está nas práticas pedagógicas na Educação Infantil e tem como objetivo apresentar e discutir os níveis da brincadeira de papéis sociais e o papel da professora nesse processo. Em consonância com esse objetivo, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, considerando os níveis de complexificação propostos por Elkonin? Para a geração de dados, foram realizadas observações em um Centro Municipal de Educação Infantil em uma cidade no Paraná. A partir disso, foi possível elaborar quatro episódios, que contextualizam e permitem discutir acerca dos níveis da brincadeira de papéis sociais — terceira atividade-guia do desenvolvimento humano —, articulando qual o papel da professora na criação de condições para que a brincadeira de papéis se desenvolva. Conclui-se que quando a professora planeja e organiza sua prática de forma intencional, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento a partir da atividade-guia do período, pode criar possibilidades concretas para que essa brincadeira se desenvolva. Assim, ao ampliar e promover as relações das crianças com a cultura mais elaborada, a professora oferece bases para o desenvolvimento da situação imaginária. O papel ativo e autoral da professora, em diálogo com o papel igualmente ativo das crianças, cria condições para a brincadeira de papéis sociais.

Palavras-chave: educação infantil; brincadeira de papéis sociais; práticas pedagógicas; Teoria Histórico-Cultural.

Abstract: This article presents an excerpt from a master's thesis and is grounded in Historical-Cultural Theory according to which the expansion on the assumptions of classical authors makes it possible to reflect on the theory and its pedagogical implications. The focus is on pedagogical practices in Early Childhood Education. From this, the central problem is: how can pedagogical practices contribute to the development of role-playing, considering the levels of complexity? To generate data, observations were conducted at a Municipal Early Childhood Education Center in a city in Paraná. Based on these observations, it was possible to elaborate four

¹ Mestre em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. Professora de inglês. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: analuiza.goncalvespereira@uel.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4279-2387>

² Pós-Doutora em Educação, Universidade de Évora (UE), Évora, Distrito de Évora, Portugal. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: cassiana@uel.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6609-691X>



episodes that contextualize and allow discussion about the levels of role-playing—third guiding activity of human development—articulating the teacher's role in creating conditions for role-playing to develop. It is concluded that when the teacher intentionally plans and organizes her practice, aiming at learning and development based on the guiding activity of the period, she can create concrete possibilities for this play to develop. Thus, by expanding and promoting children's relationships with more elaborate culture, the teacher provides a foundation for the development of imaginative play. The teacher's active and authorial role, in dialogue with the equally active role of the children, creates conditions for role-playing.

Keywords: early childhood education; social role playing; pedagogical practices; Historical-Cultural Theory.

Resumen: Este artículo presenta un extracto de una tesis de maestría, fundamentada en la Teoría Histórico-Cultural, según la cual la ampliación de los presupuestos de autores clásicos, es posible reflexionar sobre la teoría y sus implicaciones pedagógicas. El estudio se centra en las prácticas pedagógicas en la Educación Infantil. A partir de esto, el problema central es: ¿cómo pueden las prácticas pedagógicas contribuir al desarrollo del juego de roles sociales, considerando los niveles de complejidad? Para generar datos, se realizaron observaciones en un Centro Municipal de Educación Infantil de una ciudad de Paraná. A partir de estas observaciones, fue posible elaborar cuatro episodios que contextualizan y permiten la discusión sobre los niveles del juego de roles sociales — tercera actividad orientadora del desarrollo humano —, articulando el rol del docente en la creación de condiciones para el desarrollo del juego de roles. Se concluye que cuando el docente planifica y organiza intencionalmente su práctica, buscando el aprendizaje y el desarrollo con base en la actividad orientadora del período, puede crear posibilidades concretas para el desarrollo de este juego. Así, al ampliar y promover las relaciones de los niños con una cultura más elaborada, el maestro sienta las bases para el desarrollo del juego imaginativo. Su rol activo y autoral, en diálogo con el rol igualmente activo de los niños, crea las condiciones para el juego de roles.

Palabras clave: educación infantil; juego de roles; prácticas pedagógicas; Teoría Histórico-Cultural.

1 Introdução

O presente artigo está fundamentado na Teoria Histórico-Cultural (THC), criado pela escola de Vigotski. As contribuições dessa perspectiva trazem uma visão histórica e social acerca do desenvolvimento humano. Contrapondo-se a linhas naturalistas do desenvolvimento, a THC compreende que cada indivíduo “precisa aprender a ser humano” (Oliveira, 2010, p. 23), ou seja, a humanização é “desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura” (Mello, 1999, p. 17). Nesse sentido, a perspectiva Histórico-Cultural defende que todo o processo de humanização é, essencialmente, um processo educativo (Leontiev, 2004). Para o autor, “cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Leontiev, 2004, p. 285, grifo do autor).

Dessa maneira, ao pensarmos nesse processo de humanização, as contribuições de Leontiev (2017a, 2017b) e Elkonin (1987) acerca da periodização do desenvolvimento contribuem para pensarmos no desenvolvimento humano e, no contexto desta pesquisa, nas implicações pedagógicas possíveis a partir da compreensão de atividade-guia.

Segundo Leontiev (2017b, p. 65), a atividade-guia é compreendida como “a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. Isto é, em cada período há uma atividade que orienta e guia o desenvolvimento psíquico do ser humano. No período pré-escolar (aproximadamente de 3 a 6 anos de idade), a atividade que guia o

desenvolvimento infantil é a brincadeira de papéis sociais³.

A brincadeira de papéis sociais, por sua vez, tem como base as relações sociais (Elkonin, 2019). Trata-se de uma atividade especificamente humana (Leontiev, 2017a), de caráter simbólico, uma vez que a criança se reapropria das funções dos objetos (Vigotski, 2021). Além disso, essa atividade-guia desempenha um papel importante na gestação da consciência infantil (Mukhina, 2022). Consideramos, assim, que é por meio das vivências na brincadeira de papéis sociais que as funções psíquicas superiores, como imaginação, linguagem, memória e atenção, podem ser complexificadas (Carbonieri, 2023; Mukhina, 2022).

A partir da ampliação dos pressupostos dos autores clássicos, torna-se possível refletir sobre a teoria e suas implicações pedagógicas. Para Marcolino e Mello (2015), é necessário compreender e analisar a organização das condições para a brincadeira na Educação Infantil. Assim, ao colocarmos em tela nosso objeto de estudo — as práticas pedagógicas na educação infantil —, este artigo tem como problema central: de que maneira as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, considerando os níveis de complexificação propostos por Elkonin?

Para tanto, o objetivo geral consiste em apresentar e discutir os níveis da brincadeira de papéis sociais e o papel da professora nesse processo. Essas análises podem contribuir para a reflexão e elaboração de práticas pedagógicas na Educação Infantil, além de difundir os conhecimentos acerca da periodização e do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.

2 Metodologia

Para a realização da pesquisa, foram realizadas observações com duas turmas de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na zona norte de uma cidade do Paraná. Para o recorte deste artigo, foram analisadas as observações realizadas no primeiro semestre do ano de 2025.

Essa etapa foi concretizada mediante a aprovação no Comitê de Ética, sob o número 83193424.2.0000.5231. Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue a cada uma das professoras participantes e aos pais e responsáveis das crianças participantes. É importante ressaltar que todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios, preservando a identidade dos participantes. Dessa forma, os nomes fictícios das professoras foram escolhidos por elas próprias, enquanto os das crianças foram definidos a partir da inicial de cada uma.

Durante a pesquisa, foram observadas duas turmas de P4, com crianças entre 4 e 5 anos de

³ No âmbito da Teoria Histórico-Cultural, as expressões “jogo protagonizado”, “jogo de papéis sociais”, “brincadeira de faz de conta” e “brincadeira de papéis sociais” são compreendidas como equivalentes, designando a atividade-guia (ou principal) do período pré-escolar. A nomenclatura “jogo protagonizado” será preservada nas citações da obra de Elkonin (2019) ao longo do texto, porém padronizamos, na escrita de nosso estudo, a utilização do termo “brincadeira de papéis sociais”.

idade, uma no turno matutino e outra no turno vespertino. Cada turma possui uma professora regente: professora Beatriz e professora Gisele (nomes fictícios).

É notável o pertencimento das crianças no espaço da escola, que conta com um amplo quintal constituído de árvores, balanços, casa de madeira, tirolesa e um paredão de escalada. Além disso, possui uma quadra coberta e um parque com brinquedos. São espaços aproveitados constantemente pelas turmas, sendo inseridos nos planejamentos das professoras do CMEI. As duas turmas compartilham a sala de referência, que é organizada de acordo com as propostas realizadas.

Para Lüdke e André (2012), a observação é considerada como um procedimento válido mediante sistematização, planejamento e cautela por parte do pesquisador. Isso significa que, antes mesmo de ir a campo gerar os dados para a pesquisa, é necessário que sejam delimitadas questões como: qual o objeto de estudo, o que será observado e de que forma, bem como o período de observação. Dessa maneira, as investigações oferecem uma “vantagem metodológica de permitir um acompanhamento mais prolongado e minucioso das situações” (Goldenberg, 2004, p. 34).

As observações foram realizadas a partir das vivências e imersão da pesquisadora naquele contexto. Assim, consideramos que a observação participante foi um procedimento de grande valia para o desenvolvimento da pesquisa. Lüdke e André (2012) sinalizam que o grau de envolvimento a ser vivido também é um outro ponto a ser considerado. Neste estudo, a pesquisadora adotou um papel ativo, participativo e atento na rotina da escola. Dessa forma, essa estratégia pressupõe “um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (Lüdke; André, 2012, p. 28). Nesse sentido, Chizzotti (2000, p. 91) afirma que “o observador participa em interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos”.

A escolha das observações do dia a dia e das práticas pedagógicas realizadas com as crianças nesse contexto justifica-se pela necessidade de compreender os aspectos centrais do nosso objeto de estudo — as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Dessa maneira, esse procedimento tinha como objetivo analisar os seguintes aspectos: se as crianças brincam de papéis sociais e como e onde elas protagonizam essas brincadeiras; como o espaço, o tempo e os materiais são organizados no cotidiano e se eles, por sua vez, criam condições para que a brincadeira de papéis aconteça.

As observações foram realizadas no primeiro semestre de 2025, no período da manhã e da tarde, uma vez por semana. Ao todo, foram realizadas nove idas ao CMEI, totalizando 12 períodos de observação, com duração média de oito horas diárias — o que corresponde a aproximadamente 96 horas de imersão e relação direta com a realidade investigada. Diante dos dados gerados, é importante que o objeto de estudo anteriormente delimitado seja articulado e analisado por meio dos subsídios teóricos. Nesta pesquisa, os dados foram analisados à luz da Teoria Histórico- Cultural.

Como instrumento de registro das vivências, o diário de campo foi construído pela pesquisadora ao longo das observações. Para Chizzotti (2000), esses registros devem ser minuciosos e cuidadosos. Além disso, devem conter informações sobre o que aconteceu e quais os participantes

envolvidos em cada acontecimento.

Assim, todas as observações foram registradas no diário de campo da pesquisadora e, após análises e sistematizações por turma, crianças e experiências, foram construídos quatro episódios, que serão apresentados neste artigo. Esses episódios são, portanto, as articulações entre as vivências e as evidências do objeto de estudo (Marcolino; Mello, 2015).

Cabe ressaltar que é uma tarefa quase impossível observar e registrar minuciosamente todos os momentos que as crianças viveram nos dias estabelecidos, assim, o que é trazido e exposto nesses dados “são mais ou menos seletivas: anota-se somente aquilo que, na opinião do observador, tem importância ou significado, sobretudo aquilo que ele considera como novas qualidades ou possibilidades da criança” (Mukhina, 2022, p. 15). Para Goldenberg (2004, p. 51),

Seja qual for o método, qualitativo ou quantitativo, ele sempre dirige sua atenção apenas para certos aspectos dos fenômenos, os que parecem importantes para o pesquisador em função de suas pressuposições. A totalidade de qualquer objeto de estudo é uma construção do pesquisador, definida em termos do que lhe parece mais útil para responder ao seu problema de pesquisa. É irreal supor que se pode ver, descrever e descobrir a relevância teórica de tudo.

Nessa direção, os quatro episódios elaborados e a serem apresentados neste artigo buscam articular aspectos teóricos da THC com as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Em suma, as observações realizadas possibilitaram a elaboração dos episódios com o intuito de discutir e articular os aspectos teóricos e práticos. Neste artigo, a análise dos níveis da brincadeira de papéis sociais — terceira atividade-guia do desenvolvimento humano — busca contextualizar e ampliar reflexões acerca do papel da professora no processo de complexificação dessa atividade.

3 Resultados e discussão

3.1 A atividade humana e a periodização do desenvolvimento

A perspectiva Histórico-Cultural fundada por Vigotski e seus sucessores sustenta-se na premissa de que todo o processo de desenvolvimento é mediado pela cultura, uma vez que os hábitos especificamente humanos partem da existência social humana (Sirgado, 2000). Esta, por sua vez, fundamenta-se no aspecto cultural, isto é, na socialização entre os homens e a natureza (Sirgado, 2000). Assim, as transformações do homem sobre a natureza é o que caracteriza a atividade humana (Oliveira, 2010). Portanto, a compreensão do que é atividade humana e como ela se constitui é de extrema importância na THC.

As aptidões humanas só são apropriadas em um processo educativo, isto é, na relação com a cultura e com os outros, a atividade é apreendida (Leontiev, 2004). Esta, então, é uma categoria que abrange a totalidade dos processos, tanto da sociedade quanto do psiquismo individual, pois

[...] a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada

momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora pois a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade (Pasqualini, 2016, p. 68).

Dessa maneira, desenvolvimento humano está intimamente ligado ao conceito de atividade. Ao ancoramos nossos estudos nas contribuições de Leontiev (2017a, 2017b) e Elkonin (1987) acerca da periodização do desenvolvimento, é possível compreender algumas premissas importantes da THC.

As condições concretas que influenciam o desenvolvimento (Leontiev, 2017b) significam que, apesar do caráter periódico inerente a todo indivíduo desde o nascimento, a humanização (ou seja, o tornar-se humano) “é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança” (Leontiev, 2017b, p. 65).

A partir disso, o problema da periodização surge como um tema de extrema importância nos estudos da Teoria Histórico-Cultural. Como relatado anteriormente, o conceito de atividade-guia é discutido por Leontiev (2017b) e Elkonin (1987). As três primeiras atividades-guias do desenvolvimento humano são: comunicação emocional direta, atividade objeto manipulatória e a brincadeira de papéis sociais.

Segundo Pasqualini (2016), a transformação dos conteúdos é o que caracteriza a periodização do desenvolvimento, pois no interior de cada atividade-guia criam-se condições para a transformação dessa atividade. Dessa forma, não é possível tomar o desenvolvimento como etapas isoladas com transições demarcadas cronologicamente. Além disso, a transformação de uma atividade em outra acontece por meio do processo de superação (Pasqualini, 2016). Entretanto, o “velho” que foi superado não é eliminado e descartado, mas conservado na forma de novas capacidades psíquicas (Pasqualini, 2016). Em outras palavras:

Cada nova atividade é gestada no interior da atividade dominante de um dado período [...]. A atividade dominante vai esgotando-se como fonte de desenvolvimento de novas capacidades psíquicas e uma nova atividade desponta como guia na transição ao novo período (Pasqualini, 2016, p. 78).

É importante assinalar que nenhuma atividade é abandonada, e sim incorporada (Pasqualini, 2016). Para Mukhina (2022), a assimilação das ações passa do mais simples para o mais complexo, sendo sempre determinado pelo que já foi alcançado anteriormente. Portanto, a passagem de uma atividade-guia para outra constitui um processo de engendramento no qual as propriedades psíquicas são reestruturadas a partir dos novos motivos (Leontiev, 2017b).

Considerando que as investigações de cada período demandam a compreensão de como aquela atividade é constituída na realidade (Pasqualini, 2016), ao relacionarmos com nosso objeto de estudo — as práticas pedagógicas na Educação Infantil —, podemos inferir que, quando há o conhecimento desses aspectos, o planejamento elaborado pela professora não apenas reconhece a importância da atividade no desenvolvimento humano, mas também apresenta possibilidades de oportunidades as quais a atividade-guia seja reconhecida e impulsionada.

Outro aspecto importante nessa temática diz respeito ao papel do adulto. Segundo Mukhina (2022) as experiências sociais da criança são organizadas, promovidas e proporcionadas pelo adulto. Assim, para conhecer a função social dos objetos, os papéis a serem interpretados e os conteúdos a serem aprendidos, a criança precisa dirigir-se e observar atentamente a vida social dos adultos. Em outras palavras, “o adulto aparece ante a criança como portador de novos e, cada vez mais complexos, procedimentos de ação com os objetos, de padrões socialmente elaborados, indispensáveis para orientar-se na realidade circundante” (Elkonin, 1987, p. 161).

Nessa direção, compreendemos que o conhecimento acerca do processo de periodização é fundamental para que as práticas pedagógicas a serem concretizadas na Educação Infantil considerem as especificidades de cada período. Isto é, quando a professora possibilita novas ações e operações, ela cria condições para o desenvolvimento de uma nova atividade-guia. À medida que as atividades-guia vão se complexificando, uma nova vai sendo engendrada e assumindo o papel como guia do desenvolvimento. Da transição da atividade objetual manipulatória para a brincadeira de papéis sociais, é possível sublinhar os indícios das situações imaginárias.

3.2 A brincadeira de papéis sociais, seus níveis de complexificação e as implicações pedagógicas

A atividade-guia da idade pré-escolar, que abrange crianças dos 3 aos 6 anos, é a brincadeira de papéis sociais. Ela é considerada uma atividade especificamente humana, visto que não se assemelha com atitudes dos animais, tais como manipulação de objetos sem intenção, ou seja, nesse momento existe é “a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos” (Leontiev, 2017a, p. 120). Isto é, à medida que o mundo objetivado se expande para essa criança, mais consciente ela se torna dos processos humanos (Leontiev, 2017a).

Esse processo se expressa nas interpretações elaboradas pelas crianças sobre as relações sociais ao seu redor (Marcolino, 2017). Assim, a motivação implícita nessa atividade é a de adentrar no mundo social dos adultos (Rossler, 2006), e Elkonin (2019) explica que o conteúdo principal dessa atividade-guia são as relações sociais. Assim:

Os resultados das citadas pesquisas evidenciam que 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, 2019, p. 31).

No que diz respeito aos motivos vinculados à brincadeira de papéis, Vigotski (2021, p. 212) explica que a brincadeira surge mediante as “tendências irrealizáveis”. Segundo o autor, é diante de necessidades e desejos impossíveis de serem realizados imediatamente que a criança recorre a essa situação imaginária. Este, portanto, é o motivo da brincadeira: “uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (Vigotski, 2021, p. 213). Para Leontiev (2017a, p. 121):

A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada. [...] Pode esta contradição ser resolvida? Ela pode ser solucionada, mas para a criança, apenas por um único tipo de atividade, a saber, a atividade lúdica, em um jogo.

Em nossas observações, em um primeiro momento, acreditou-se que as crianças de ambas as turmas não estavam brincando de fato com situações imaginárias, pois a maioria das narrativas protagonizadas aconteciam de maneira abreviada e dependente do brinquedo que tinham em mãos. Deparamo-nos, então, com a afirmação de Elkonin (2019, p. 256) a respeito das crianças de um ano e meio a três anos de idade⁴:

Esse grupo de crianças encontrava-se na fase de desenvolvimento em que não se formaram ainda as aptidões para as ações lúdicas que constituem a premissa imprescindível para o jogo protagonizado. As ações lúdicas, embora procedam de ações práticas com os objetos, são ações especiais em que a ação temática se transmite em forma sintética e abreviada, na forma de esquema de ação.

Dessa maneira, essa pesquisa foi sendo concretizada em um caminho de percepção da necessidade e importância dos parceiros mais experientes no desenvolvimento da brincadeira de papéis. Elkonin (2019) aponta que justamente devido às requisições e provocações da presença dos adultos, a brincadeira não pode ser considerada algo espontâneo e natural da criança. Quanto a isso, afirma:

O sentido do jogo muda para as crianças dos diferentes grupos de idade. Para as mais novas, o sentido está nas ações da pessoa cujo papel interpretam; para as de idade mediana, nas relações dessa pessoa com os outros; para as mais velhas, nas relações típicas da pessoa cujo papel representam (Elkonin, 2019, p. 284).

Tendo essa perspectiva em tela, nossas análises são pautadas a partir dos estudos de Elkonin (2019): os níveis da brincadeira de papéis. Como exposto, a Teoria Histórico-Cultural considera o desenvolvimento humano como um processo contínuo, nunca acabado. Assim, a brincadeira de papéis sociais também passa por esses processos de complexificações.

Em seus estudos, Elkonin (2019) traz novas considerações sobre as alterações de ações que as crianças vivem ainda na idade pré-escolar. Segundo o autor, não somente o conteúdo central da brincadeira se altera, mas também a “atitude da criança em face da alteração da lógica” (Elkonin, 2019, p. 295). Dessa maneira, compreende-se que os níveis de desenvolvimento da brincadeira podem ser sofisticados e complexificados por meio da mediação do adulto (Favinha, 2022).

Antes de aprofundarmo-nos nas explicações a respeito dos níveis, tomamos como crucial esclarecer a premissa de que esses níveis não são partes isoladas do objeto. Não propomos, assim, uma análise segmentada, e sim uma construção dialética das estruturas constituintes da brincadeira.

Por esse prisma, ao estudar a brincadeira como um fenômeno social, e assim, um

⁴ Como relatado, na THC não se considera isoladamente a idade cronológica, e sim as condições e a estrutura da idade em que a criança se encontra. No cenário desta pesquisa, nem todas as crianças tinham completado 4 anos de idade e, ainda, revelavam diferentes condições para atuação na situação imaginária.

fato histórico, é necessário entender que os fatos só podem nos fornecer o conhecimento da realidade se pudermos entendê-los como fatos de um *todo dialético*, isto é, se não entendidos como partes estruturais do todo. [...] Quando este se propõe a estudar a brincadeira infantil, ele não parte de acúmulo de todos os fatos, porque esse *acumular fatos* não constitui a realidade. Totalidade quer dizer realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (Lazaretti, 2011, p. 102, grifos da autora).

Isso posto, os níveis constituem uma totalidade dessa atividade-guia, que posteriormente será engendradora nas seguintes atividades do desenvolvimento humano. Segundo Mukhina (2022), a duração da brincadeira pode variar de acordo com a variedade e complexidade do argumento a ser protagonizado.

O primeiro nível de desenvolvimento do jogo, apontado por Elkonin (2019), diz respeito às ações monótonas e repetitivas, constituídas principalmente pelas ações diretas com os objetos. Os papéis “são determinados pelo caráter das ações” (Elkonin, 2019, p. 296), ou seja, sem uma dinâmica de relação entre os pares as crianças protagonizam algum papel, mas não seguem precisamente a lógica real da vida. Nesse nível, é possível observar a criança agindo de maneira limitada, sem ações consecutivas. Assim, esse primeiro nível vai ao encontro da afirmação de Mukhina (2022, p. 157) de que “o jogo surge de acordo com o objeto que a criança tem à mão”.

Dado o contexto das nossas observações, as crianças protagonizavam, em sua maioria, ações mais independentes e vinculadas ao objeto. Dessa maneira, após a compreensão desse primeiro nível, foram observados dois episódios, destacados a seguir (Quadro 1), em que foi possível inferir uma protagonização mais restrita.

Quadro 1 – Episódio 1: Tia, vou fazer a sua unha!

Na tarde do dia 26 de março, a professora Beatriz disponibilizou alguns blocos de madeira para a Turma do Tesouro brincar na sala de referência. Sobre as mesas, as crianças brincavam majoritariamente de construir prédios, carros e ruas.

A pesquisadora sentou-se próximo a uma das mesas e ficou observando as relações. Em um determinado momento, Isadora aproximou-se e anunciou:

— Tia, vou fazer a sua unha!

Pegou um bloco pequeno de madeira e iniciou o seu trabalho: fez movimentos em que lixava a unha, bem como tirar as cutículas. Assim que finalizou esses movimentos, determinou:

— Pronto, acabou!

Figura 1 – Isadora lixando a unha da pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

— Mas eu também gostaria de esmaltar a minha unha, você tem algumas opções de esmaltes? — perguntou a pesquisadora.
Nesse momento, a criança pegou um outro bloco e o posicionou debaixo da mão da pesquisadora.
— Tenho sim, tem azul, rosa e branco.
— Pode ser azul, por favor.
Assim, Isadora começou uma sequência de novas movimentações, mas agora esmaltando a unha da pesquisadora.

Figura 2 – Isadora esmaltando a unha da pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Quadro 2 – Episódio 2: Feliz aniversário!

Na manhã do dia 19 de março, a acolhida da Turma do Lobo foi organizada na sala de referência com dois materiais: blocos e peças de madeira sobre uma mesa e papéis e lápis de cor em outra. As crianças que optaram pelos blocos e peças de madeira brincavam concentradas em montar torres, carros e estradas. Enquanto brincavam, as crianças fizeram uma breve pausa para o lanche do dia no refeitório e, logo após, retornaram à sala. Este episódio aconteceu após esse lanche.

Uma das crianças, Enzo, aproximou-se da pesquisadora e perguntou:

— Você quer brincar de feliz aniversário?

Diante da pesquisadora estava uma caixinha de madeira com alguns cilindros de madeira posicionados dentro. Esse era o bolo de aniversário que Enzo tinha montado para a brincadeira, sendo a caixa o bolo e os cilindros as velinhas.

— Claro, vamos cantar parabéns! Quantos anos você está fazendo?

A pergunta não foi prontamente respondida, pois Enzo precisou contar em voz alta a quantidade de velas no bolo:

— 1, 2, 3, 4... — contou até finalizar no número 12 com auxílio da pesquisadora.

Figura 3 – Enzo cantando parabéns



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Assim, pesquisadora e Enzo cantaram parabéns e, em seguida, a criança buscou uma nova caixinha de madeira para simbolizar o prato.

— Que delícia, é bolo de quê?

— De uva e de morango — esclareceu Enzo.

Após esse momento, Enzo demonstrou uma certa frustração, pois não tinham facas de brinquedo disponíveis para cortar o bolo. A pesquisadora então ofereceu uma nova pecinha de madeira, com contornos compridos que remetiam à forma de uma faca. Enzo aceitou a sugestão e assim pôde cortar pedaços para servir nos pratos.

Figura 4 – Enzo servindo um pedaço de bolo no prato



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A brincadeira seguiu por um tempo nessa mesma narrativa: Enzo organizava as velas no bolo, ambos cantavam parabéns e em seguida ele servia um pedaço de bolo no prato da pesquisadora.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Por meio desses dois episódios vivenciados por Isadora e Enzo podemos inferir que, naquele momento e contexto, as crianças se encontravam no primeiro nível do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. Demonstraram ações vinculadas a um objeto restrito e uma narrativa sem atos consecutivos (por exemplo, não houve a compra dos ingredientes do bolo, o preparo e a organização para a festa de aniversário). Além disso, a pesquisadora assumiu um papel importante no decorrer das duas situações. Ao solicitar pela esmaltação de sua unha para Isadora e ao auxiliar Enzo na organização das peças e na contagem das velas, foi possível enriquecer as narrativas da brincadeira, oferecendo tanto desafios quanto soluções para as crianças.

O segundo nível do desenvolvimento do jogo revela um acréscimo ao nível anterior: apesar de as ações continuarem relacionadas principalmente ao objeto, agora essas ações são ampliadas dentro de um contexto. Dessa maneira, “a representação do papel reduz-se a executar ações relacionadas com o papel dado” (Elkonin, 2019, p. 296), isto é, as ações seguem ainda em um caminho restrito, mas agora relacionando-se com uma lógica observada nas ações dos adultos (mesmo que de maneira mais elementar). Elkonin (2019, p. 297) traz como exemplo duas meninas que se encontram em níveis diferentes:

Enquanto Valentina se encontra no primeiro nível e, para ela, o conteúdo fundamental do jogo é dar de comer, sendo-lhe indiferente em que ordem, Tamara já subiu para o segundo nível, e o que lhe importa não é simplesmente dar de comer, mas fazê-lo com certa lógica correspondente à lógica real das ações na vida. Em consonância com isso, Tamara corrige ações de Valentina.

É possível notar que, embora já exista uma certa rejeição caso a continuidade não siga fielmente como é “na vida real”, a brincadeira não é interrompida. Para exemplificar o segundo nível da brincadeira, o episódio “Bora’ jogar *Fifa*?” foi elaborado.

Quadro 3 – Episódio 3: “Bora” jogar *Fifa*?

Ao final da manhã do dia 21 de maio, a professora Gisele organizou uma proposta com materiais de montagem para as crianças da Turma do Lobo, no interior da sala de referência. Mateus, uma das crianças do grupo, reuniu algumas peças e construiu dois objetos distintos. Ao observá-lo, a pesquisadora se aproximou e perguntou:

— O que você construiu?

— Um videogame — respondeu prontamente Mateus.

Ele explicou que uma das peças representava a tela do jogo e a outra, a manopla ou controle. Em seguida, iniciou uma simulação do jogo *Free Fire*:

— Corre, corre!! — avisava Mateus. — Vou lá pegar ele!

Essa performance atraiu a atenção de Bruno e Antônio, que passaram a construir suas próprias manoplas, demonstrando interesse em participar da brincadeira.

Entretanto, Bruno mostrou-se insatisfeito com a escolha de jogo feita por Mateus. Diante desse cenário, ele tomou a iniciativa de construir uma nova tela e propôs outra possibilidade à pesquisadora:

— Tia, “bora” jogar um *Fifa*?

A pesquisadora aceitou o convite, inserindo-se na narrativa construída por Bruno. A partir desse momento, diferentes narrativas foram desenvolvidas no espaço compartilhado: enquanto Mateus e Antônio intensificavam a encenação de uma partida de *Free Fire*, com falas carregadas de emoção e urgência, Bruno recriava uma partida de futebol.

— Não dá “pra” fazer isso, você tem que correr — alertava Mateus.

Bruno recriava a partida de futebol com entusiasmo, encenava passes e finalizações, interagindo com a pesquisadora:

— “Bora, bora”! Chuta “pro” gol, tia!

A cada simulação bem-sucedida, comemorava:

— GOOOOOOL!

Figura 5 – Antônio e Mateus jogando *Free Fire* no videogame



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 6 – Bruno jogando *Fifa* no videogame



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Esse episódio revela aspectos fundamentais do segundo nível proposto por Elkonin (2019). Além de não existir uma sequência lógica das ações, não houve uma determinação e distribuição clara dos papéis: naquele contexto, não é possível saber questões exatas, como qual papel cada um desempenhava, em qual lugar brincavam etc. O que podemos inferir é que eram três meninos jogando videogame. Assim, observa-se a ausência de um protagonismo complexo, marcado pela

exigência de uma fala dirigida aos pares, o que nos leva a considerar que essa brincadeira vivenciada por Bruno, Mateus e Antônio ainda se encontra nesse nível. Em suma, a representação continua sendo executada mediante e com o objeto.

Além disso, uma outra característica aparente e possível de analisar é a ampliação das possibilidades. Diante da frustração de Bruno, uma nova necessidade foi criada nele: o de montar um novo videogame com outras peças para jogar um novo jogo — o *Fifa*. Essa ação reflete o que Elkonin (2019, p. 297) afirma sobre a “alteração de continuidade das ações”, pois não houve indícios de uma correção por parte de Mateus e Antônio, que seguiram com a sua brincadeira apesar da insatisfação de Bruno. Assim, concordamos com Mukhina (2022, p. 162) quando afirma que a comunicação e as ações conjuntas nesse nível da brincadeira duram “na medida em que a criança sabe fazer uso lúdico dos objetos e desenvolver o argumento”.

O terceiro nível de desenvolvimento da brincadeira apresenta uma nova e importante dinâmica: surge a fala teatral dirigida aos companheiros e há determinação clara dos papéis de cada um — fato inclusive discutido antes da brincadeira começar. Nesse momento, “o conteúdo fundamental do jogo chega a ser interpretação do papel e a execução das ações dele provenientes” (Elkonin, 2019, p. 297).

A fala teatral é caracterizada pelo autor como “especificamente dirigida ao companheiro de jogo em congruência com o próprio papel e o papel interpretado pelo companheiro” (Elkonin, 2019, p. 298), isto é, o aparecimento de falas relacionadas ao papel determina uma sequência lógica e dentro da realidade. Segundo Mukhina (2022), as atitudes são expressas em relação ao companheiro de jogo, assim, alguns exemplos comuns são os relacionados a alguma ação, como “filha, vamos comer”, “alunos, vamos ler o livro”, “professora, posso brincar?”, entre outras.

Quanto aos papéis a serem assumidos, Elkonin (2019) ainda afirma a necessidade de a criança captar os traços típicos daquele adulto/papel. Assim, os afetos generalizados trazidos por Vigotski (2021, p. 214) esclarece a tomada de consciência da generalização do comportamento, pois “a criança não tem apenas reações afetivas isoladas em relação a fenômenos isolados, mas tendências afetivas generalizadas externas aos objetos”. Corroborando tal questão, Elkonin (2019, p. 283) afirma:

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.

Por fim, a lógica da realidade começa a ser levada mais a sério, exigindo que todos sigam as regras de conduta da brincadeira. Nesse momento, é comum ouvirmos um “na vida real não é assim” em resposta a algum comportamento que não condiz com a realidade observada. Dessa maneira, “o desenvolvimento do argumento e do conteúdo do jogo são mostras de que a criança compreende cada vez melhor o conteúdo da vida dos adultos” (Mukhina, 2022, p. 160).

O quarto nível do desenvolvimento da brincadeira é muito similar ao terceiro, visto que a partir desse momento “os papéis são claramente definidos [...] durante todo o jogo” (Elkonin, 2019, p. 299) e ações seguem uma clara sequência observada na realidade, revelando também uma multiplicidade de atitudes relacionadas às mais diversas tarefas (a mãe não somente dá de comer, mas ela também cozinha e leva para a escola, por exemplo).

Além disso, o conteúdo passa a ser a conduta assumida em relação aos outros companheiros de jogo, isto é, existem relações que conectam as diferentes narrativas presentes na brincadeira. As regras e condutas tomam um espaço ainda mais importante no desenvolvimento da brincadeira, evidenciando, assim, a seriedade da situação lúdica. Para Elkonin (2019, p. 319),

“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 convencionalismo, só que reconstituído por meios singulares. Pode-se supor que os níveis antes mencionados indicam as fases de desenvolvimento da consciência da criança [...].

Nessa direção, a conduta nesses níveis pode ser considerado um nível mais elaborado e sofisticado da brincadeira de papéis, ou seja, que revela um novo salto psíquico da consciência da criança. O episódio “Família” retrata aspectos das discussões científicas ora apresentadas.

Quadro 4 – Episódio 4: Família

Na manhã do dia 4 de junho, a Turma do Lobo brincava com massinha de modelar e alguns moldes. Enquanto a professora Gisele organizava a proposta do dia, as crianças se organizavam e interagiam no espaço da sala de referência.

Após a pesquisadora se aproximar da mesa de Elisa e Ester, foi convidada por Elisa para brincar de mamãe e filhas.

— Você vai ser minha filha, a Ester é sua irmã.

Do outro lado da mesa, Enzo ouviu essa distribuição de papéis e anunciou:

— Eu vou ser o papai!

Em seguida, Elisa disponibilizou um pouco de massinha para a pesquisadora e disse:

— Você ainda não tem 16 anos, quando você tiver 16 anos você já vai ajudar a fazer almoço.

— Ah, sim, combinado. Minha irmã já tem quantos anos? — questionou a pesquisadora ao ver Ester cortando a massinha e participando do preparo da comida.

— Ela já tem 16, né, ela já ajuda — esclareceu Elisa.

— É, eu “tô” fazendo arroz — complementa Ester.

Mais uma vez, ao notar a interação, Enzo avisa que estava fazendo o feijão. Elisa aceita essa organização e comenta que estava fazendo as carnes.

Figura 7 – Elisa e Ester cozinhando o almoço para a família



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Passado um curto período de manipulação nas massinhas, Fernanda entra na brincadeira, e Elisa mais uma vez determina papel e comunica uma novidade:

— A Fernanda também é minha filha. Tia, finge que você já tem 16 anos e vem me ajudar no almoço.

A pesquisadora então se dispõe a cozinhar a carne — comida que também foi determinada por Elisa. No mesmo momento, Elisa decide montar uma pizza com a massinha.

— Olha, filha, a pizza “tá” pronta, você tem que comer. Vou te dar um pedaço.

Figura 8 – Pedaço da pizza para as filhas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Após cozinhar a sua parte, Enzo se aproxima da pesquisadora e a convida:

— Filha, “bora” jogar videogame com o papai?

— Ela não pode, ela está comendo pizza — alerta Elisa.

— Será que depois de comer eu posso ir lá jogar videogame?

— Pode. Mas tem que comer tudo — autoriza Elisa.

Enzo se dirige para um outro canto da sala, aproximando-se de Heitor. Naquele espaço, o menino estava jogando um videogame que foi construído com uma caixa de papelão e os moldes de massinha. Enzo se sentou ao lado de Heitor, com outro molde de massinha, e começaram a simular um jogo. Ao notar essa movimentação, a pesquisadora também se aproximou e avisou:

— Pronto, papai, já posso jogar videogame.

Heitor, que não estava presente no momento que os papéis foram distribuídos, disse:

— Eu vou ser o papai.

Essa afirmação foi imediatamente recusada por Enzo, que avisou:

— Não pode, eu sou o papai dela.

Heitor não demonstrou insatisfação, e sim uma dúvida em relação a quem ele seria na brincadeira:

— Mas eu não sou seu filho.

— Você pode ser meu tio, irmão do meu pai — sugeriu a pesquisadora. A sugestão foi aceita, e os dois continuaram a jogar.

Figura 9 – Heitor e Enzo jogando videogame



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

De repente, Elisa e Ester se aproximam do cenário de videogame, e Elisa avisa a pesquisadora:

— Filha, chega de jogar, vamos dormir. Se você não for dormir, eu não vou te levar na loja de brinquedos!

A pesquisadora, então, seguiu Elisa, Ester e Fernanda para um outro lado da sala, onde havia alguns travesseiros e um tapete. Antes de dormir, Fernanda surgiu com um prato de massinha e uma xícara:

— Toma, tem que tomar chá e comer biscoito antes de dormir.

Figura 10 – Fernanda oferecendo biscoitos para a pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A pesquisadora e Ester simulavam uma noite de sono e, depois de um certo tempo, Elisa chegava para acordá-las para a aula.

— Vai, acorda. Tem que ir “pra” escola.

— Mas eu não quero acordar, quero ficar dormindo — disse a pesquisadora.

— Se você não acordar, não vou te levar na loja de brinquedos. Você não pode ficar aqui sozinha.

A pesquisadora se levanta, dirige-se a uma mesa próxima de onde estavam e questiona:

— Quem é o professor?

Antônio se prontificou e, diante da pesquisadora, Ester, Fernanda e Elisa avisam que era o dia do brinquedo. Entretanto, ao ver um livro na mesa, muda de ideia e anuncia que a turma ia ler aquele livro.

Figura 11 – Professor Antônio



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

— Sobre o que é o livro, professor? — pergunta a pesquisadora.

— Eu não sei, eu não sei ler — responde Antônio.

Nesse momento, a brincadeira é interrompida pela professora Gisele, que iria utilizar o livro na proposta do dia. Ela pede para que as crianças guardem os brinquedos e se reúnam na mesa.

Ainda assim, a brincadeira não se dá por encerrada, pois, após se sentar à mesa com Ester, Elisa avisa a pesquisadora:

— Finge que eu tô na escola com as minhas filhas porque eu precisei ir.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025).

Diante do episódio, é possível relacionar a brincadeira vivenciada pelas crianças da Turma do Lobo com as questões postuladas por Elkonin (2019) no que diz respeito ao terceiro nível da brincadeira.

Em primeiro lugar, houve uma distribuição clara dos papéis que cada um interpretaria, mesmo que organizados apenas por Elisa. Ao tomar a frente dessa organização, o comportamento das crianças envolvidas naquela narrativa já era encaminhado segundo suas determinações (Elkonin, 2019). Assim, Elisa se comportava como uma mãe, delegando funções, enquanto Ester, Fernanda e

a pesquisadora agiam como filhas, obedecendo aos comandos da mãe.

Quando Heitor sugere ser o pai, a atitude é prontamente repreendida por Enzo. Diante do impasse, Heitor alerta qual papel ele não gostaria de assumir. Diante disso, esse breve conflito é resolvido com uma nova opção, sugerida pela pesquisadora. A repreensão de Enzo mais uma vez destaca a seriedade da distribuição dos papéis na brincadeira. Assim, a necessidade de se encaixar na brincadeira leva Heitor a assumir o papel de tio, ajustando, assim, as suas expectativas e possibilidades (Mukhina, 2022).

Na sequência, todas as falas já eram dirigidas aos companheiros de jogo: para a brincadeira acontecer, era necessária uma comunicação consistente e que seguisse a lógica da realidade. A sequência de preparar a comida, comer, dormir após jogar videogame e acordar para ir à escola revela uma apropriação da continuidade da “vida real”.

Por fim, destacam-se as regras de conduta e de submissão às regras: cada papel exigia uma ação determinada (cozinhar, comer, dormir, ir à escola) que deveria ser seguida. Quando algum comando era alvo de protestos, como no momento em que a pesquisadora é convidada por Enzo para jogar, Elisa alerta: primeiro era necessário que a pesquisadora comesse tudo, para depois ser autorizada a ir jogar. Assim, todos os direcionamentos impostos por Elisa, mesmo que questionados por outros, continuavam dentro da narrativa. Isto é, caso a pesquisadora não fosse dormir, ela não iria à loja de brinquedos, e assim por diante. Esse comportamento revela uma consciência de como acontece na realidade e que, mesmo não satisfazendo a todos os envolvidos na brincadeira, aquela era a ação a ser realizada.

Destacamos aqui a profunda relação que a brincadeira de papéis sociais possui com o autodomínio da conduta. Segundo Vigotski (2021, p. 238), existe uma “liberdade ilusória” referente à protagonização, pois, longe de ser algo puramente prazerosa, essa atividade-guia exige controle e submissão a uma determinada orientação. Esse paradoxo entre o que a criança quer fazer e o que o papel exige é, em suma, a gênese do desenvolvimento do autocontrole (Prestes, 2016).

Em vista disso, no episódio “Família” podemos verificar indícios dessas funções psíquicas superiores. Em certos momentos, ao interpretar o papel da mãe, Elisa certamente busca, por meio da memória, ações típicas da maternidade: preparar a comida, organizar a rotina e estabelecer limites com os filhos. Em relação à atenção, podemos citar os momentos em que Enzo se atenta à organização da brincadeira e se insere no papel de pai, ou quando repreende Heitor por tentar também assumir esse papel. Por fim, é notável a linguagem mais elaborada e atrelada à narrativa em diversas ocasiões: quando Elisa conversa com as filhas sobre a comida, sobre o limite do videogame ou até mesmo ao impor a regra de “você não pode ficar aqui sozinha”, podemos deduzir que a linguagem foi essencial para o desenvolver o papel assumido (o de mãe).

A transição entre esses níveis está relacionada à própria dinâmica do desenvolvimento, pois, segundo Elkonin (2019, p. 300), “uma correspondência maior da lógica das ações protagonizadas com a realidade da vida dá um lugar a uma interpretação mais precisa do papel”. Isto é, quanto mais correspondente com a realidade, mais desenvolvida a brincadeira de papéis na idade pré-escolar.

Temos duas fases fundamentais, ou dois estágios, do desenvolvimento do jogo. Na primeira (de 3 a 5 anos), o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetais, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; na segunda (de 5 a 7 anos), as relações sociais estabelecidas entre as pessoas o sentido social de sua atividade, correspondentes às relações reais existentes entre as pessoas (Elkonin, 2019, p. 301).

Em suma, compreender os níveis de desenvolvimento do jogo é importante para o agir docente na Educação Infantil. As vivências observadas em ambas as turmas permitem analisar e refletir sobre o enriquecimento do conteúdo da brincadeira e o papel da professora nesse processo.

Na perspectiva histórico-cultural, um dos princípios norteadores da prática pedagógica é de que a organização do ensino deve ser feita de um modo que garanta a apropriação de hábitos e costumes humanos, ou seja, todo o processo de objetivação (Lazaretti, 2022). Esse princípio implica reconhecer que, quando a educação considera intencionalmente a inserção do sujeito nos modos humanos de vida, criam-se condições concretas para que ocorram os saltos qualitativos no desenvolvimento (Mello, 2014).

Nessa direção, Pasqualini (2016) ressalta a importância de uma docência fundamentada em uma teoria que considere as condições de vida e as especificidades de cada criança. Mais do que isso, uma teoria que oriente a prática docente e atue no sentido de favorecer o desenvolvimento de suas máximas potencialidades.

Dessa maneira, quando discutimos sobre intencionalidade com crianças da idade pré-escolar, discutimos principalmente sobre as condições para a brincadeira e o repertório cultural. Assim,

Na idade pré-escolar, o brincar é a atividade que cumpre este papel de ser principal ou dominante para o desenvolvimento psíquico. Esta constatação sugere que o educador oportunize o brincar das crianças e não trate essa atividade como de segunda categoria, que possa ser interrompida ou abreviada, introduzida provisoriamente na rotina das crianças para cobrir a falta do que fazer (Mello, 1999, p. 25).

Desse modo, pensar em criar condições e relações concretas para o processo de humanização — e, nesse contexto pré-escolar, condições para a brincadeira — significa considerar que as crianças devem se relacionar umas com as outras, com o espaço e com os materiais que estão à sua volta (Martinez, 2017). As escolhas feitas pela professora possibilitaram relações entre as crianças, com o ambiente e com os objetos, ponto importante a ser considerado no planejamento na Educação Infantil (Lima, 2023). Nessa direção, concordamos com Marcolino e Mello (2015, p. 153) em relação à organização por espaços, visto que há

[...] necessidade de criar um ambiente que possa apoiar a construção da situação imaginária, que não direcione para uma só temática, criando condições para que as crianças recriem o conhecimento da atividade humana e das relações entre as pessoas que vivenciam.

No contexto da Educação Infantil, as organizações do espaço, do tempo e dos materiais (tanto os brinquedos quanto os objetos sem significação lúdica) possibilitam condições favoráveis

para que a brincadeira de papéis sociais aconteça (Marcolino, 2013). Entretanto, apenas a oferta de materiais não é o suficiente e não deve ser considerada como condição para a brincadeira, pois não basta somente disponibilizar, é necessário promover as relações e o contato entre a criança e a atividade humana (Marcolino, 2013).

Em relação ao repertório cultural, é no planejamento que a professora cria possibilidades e promove necessidades voltadas à humanização. Para Pasqualini (2010, p. 13), o ato de ensinar constitui-se como “a intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança”.

O patrimônio, citado por Pasqualini (2010), é expresso nas objetivações humanas: é no contato com as artes, a literatura e a ciência que devem se fundamentar as práticas pedagógicas na Educação Infantil (Lazaretti, 2022). Assim, para Mello e Farias (2010, p. 65):

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola de um modo geral e também da escola de Educação Infantil.

Compreendemos que o papel da professora no processo de desenvolvimento e complexificação da brincadeira de papéis sociais diz respeito à criação de condições para que a brincadeira seja vivenciada de maneira plena, considerando a ampliação do repertório cultural das crianças para que as situações imaginárias tenham ainda mais referências e elementos a serem contemplados e protagonizados. Dessa maneira,

Em suma, criar condições viáveis para que a brincadeira de papéis sociais apareça requer uma intencionalidade no planejamento e na prática. Apresentar e vivenciar conteúdos que promovam a imaginação, objetos que façam sentido para as crianças, ambientes que sejam organizados e pensados para a brincadeira e tempo para que elas brinquem é fundamental para o desenvolvimento psíquico das crianças. (Pereira; Costa Jr., 2025, p. 135).

Portanto, entendemos que as práticas pedagógicas a serem concretizadas com as crianças em idade pré-escolar podem considerar as condições de maneira intencional, de modo que as propostas envolvam as condições de tempo, espaço e materiais para que as crianças brinquem. Ressaltamos, ainda, que o repertório cultural a ser apresentado e criado pode abranger, nessa perspectiva, o desenvolvimento qualitativo do psiquismo das crianças.

4. Considerações finais

Este artigo trouxe como problema central o seguinte questionamento: de que maneira as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, considerando os níveis de complexificação da brincadeira propostas por Elkonin (2019)?

Para respondermos ao problema elencado, delimitamos como objetivo geral compreender os níveis da brincadeira de papéis sociais e suas implicações pedagógicas. Dessa maneira, ao longo do artigo abordamos a periodização do desenvolvimento humano, com a apresentação do conceito de atividade-guia. Ao discutir sobre a brincadeira de papéis sociais — atividade-guia do período pré-escolar —, ressaltou-se a necessidade e a importância da presença de parceiros mais experientes no processo de humanização.

Ao apresentamos os níveis de desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, foi possível discutir o processo de complexificação dessa atividade-guia. Para contextualizar os diferentes níveis, foram analisados os episódios “Tia, vou fazer a sua unha!”, “Feliz aniversário!”, “‘Bora’ jogar *Fifa*?” e, por fim, “Família”.

No primeiro nível, as ações são sempre vinculadas ao objeto que a criança tem na mão. Esse fato é confirmado nos episódios “Tia, vou fazer a sua unha!” e “Feliz aniversário!”, pois foi possível perceber que as narrativas construídas por Isadora e Enzo surgem mediante os brinquedos que tinham disponíveis, sendo suas ações relacionadas a uma narrativa restrita.

Quanto ao segundo nível, as ações continuam a ser vinculadas ao objeto, mas ampliadas dentro de um contexto. Conforme destacado no episódio “‘Bora’ jogar *Fifa*?”, o protagonismo de Mateus, Bruno e Antônio acontece de maneira mais restrita, pois não há uma distribuição clara dos papéis, tampouco uma fala complexa dirigida aos pares. Apesar disso, as ações conjuntas e imaginárias continuam conforme o uso dos videogames (que foram construído por eles).

No terceiro e quartos níveis, o episódio “Família” permite compreender as mudanças na dinâmica da brincadeira, sendo considerada mais elaborada e sofisticada. Dessa maneira, é possível notar saltos qualitativos relacionados a memória, linguagem, atenção, pensamento e autodomínio da conduta.

Diante do exposto, compreendemos que a complexificação dessa atividade-guia também depende das condições objetivas. A depender da forma em que os materiais, o tempo e o espaço são organizados e ofertados, as crianças passam a ter mais possibilidades para o desenvolvimento das situações imaginárias.

Quando pensamos nas implicações e possibilidades pedagógicas a partir da discussão desses níveis, é possível refletir acerca do papel da professora na promoção do encontro entre a criança e a cultura. Assim, quando a professora planeja e organiza sua prática de forma intencional, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento a partir da atividade-guia do período, nesse contexto específico a brincadeira de papéis sociais, ela pode criar possibilidades concretas para que essa brincadeira se desenvolva. Isso implica considerar, de modo articulado, o tempo, o espaço e os materiais.

Além disso, ao ampliar e promover as relações das crianças com a cultura mais elaborada, a professora oferece bases para o desenvolvimento da situação imaginária. Assim, o papel ativo e autoral da professora, em diálogo com o papel igualmente ativo das crianças, cria condições para a brincadeira de papéis sociais.

Referências

- CARBONIERI, Juliana. **A gênese da imaginação na idade pré-escolar:** unidade conteúdo-forma-destinatário em análise. 2023. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2000.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS.** Moscú: Editorial Progreso, 1987.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- FAVINHA, Maria A. Z. **Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin:** um estudo bibliográfico. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, SP, 2022.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 9. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2004.
- LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B. Elkonin:** vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Unesp, 2011. ISBN 9788539301881.
- LAZARETTI, Lucineia Maria. Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvvente. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 721-734, 2022. DOI: 10.14393/OBv6n3.a2022-67175. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/67175>. Acesso em: 22 jan. 2026.
- LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, Alexei N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2017a. p. 119-142.
- LEONTIEV, Alexei N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2017b. p. 59-83.
- LIMA, Aline Patrícia Campos Tolentino de. **“Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais”:** estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2023. DOI: 10.11606/T.59.2023.tde-06102023-090046.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2012.
- MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP, 2013.
- MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papeis sociais na escola da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** Conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 153-164.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das brincadeiras de papéis na educação infantil. **Psicologia: ciência e profissão**, [s. l.], v. 35, p. 457-472, 2015.

MARTINEZ, Andreia P. de A. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 153-164.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097>. Acesso em: 22 jan. 2026.

MELLO, Suely Amaral. Teoria Histórico-Cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (org.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014. p. 173-180.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. DOI: 10.5902/198464441603. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/1603>. Acesso em: 2 jul. 2026.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela, (org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 3-26.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, SP, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A Teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PEREIRA, Ana Luiza Gonçalves; COSTA JR., José Carlos. A brincadeira de papéis sociais e o desenvolvimento do psiquismo na idade pré-escolar: reflexões necessárias a prática docente. In: MAGALHÃES, Cassiana; BELEZE, Nathalia Martins; ROSSINI, Kethelen Nathalia (org.). **As implicações da Teoria Histórico-Cultural para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2025. p. 117-140.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, [s. l.], v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807>. Acesso em: 2 jul. 2026.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.). **Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, [s. l.], ano XXI, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Contribuições dos Autores (CRediT)

Ana Luiza Gonçalves Pereira: conceituação; curadoria de dados; análise formal; investigação; redação – rascunho original.

Cassiana Magalhães: conceituação; metodologia; supervisão; administração do projeto: redação – revisão e edição.

Conflitos de Interesses:

Os autores declaram não haver quaisquer relações pessoais, profissionais, financeiras ou acadêmicas que possam ser interpretadas como influência nos métodos, resultados ou discussões apresentadas neste manuscrito.

Financiamento:

Esta pesquisa não recebeu financiamento.

Aprovação ÉTICA:

O projeto foi aprovado no Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL), sob o parecer número 83193424.2.0000.5231, CAAE: 83193424.2.0000.5231. Todos os princípios éticos foram contemplados, assegurando o sigilo e o anonimato dos participantes.

Agradecimentos:

Não se aplica.

Como citar este artigo (ABNT):

PEREIRA, Ana Luiza Gonçalves; MAGALHÃES, Cassiana. Níveis da brincadeira de papéis sociais e as implicações pedagógicas na perspectiva Histórico-Cultural. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 16, p. 1–23, 2026. DOI: 10.33871/22386084.2026.16.11783.

Editor Responsável:

Deivid Alex dos Santos.