



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA LUIZA GONÇALVES PEREIRA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A BRINCADEIRA DE
PAPÉIS SOCIAIS:
REFLEXÕES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Londrina
2026

ANA LUIZA GONÇALVES PEREIRA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A BRINCADEIRA DE
PAPÉIS SOCIAIS:
REFLEXÕES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cassiana Magalhães.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Pereira, Ana Luiza.

As práticas pedagógicas e a brincadeira de papéis sociais: : reflexões na perspectiva Histórico-Cultural / Ana Luiza Pereira. - Londrina, 2026.
137 f. : il.

Orientador: Cassiana Magalhães.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil - Tese. 2. brincadeira de papéis sociais - Tese. 3. práticas pedagógicas - Tese. 4. Teoria Histórico-Cultural - Tese. I. Magalhães, Cassiana. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

ANA LUIZA GONÇALVES PEREIRA

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A BRINCADEIRA DE
PAPÉIS SOCIAIS:
REFLEXÕES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cassiana Magalhães
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Greice Ferreira da Silva
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima
Universidade Estadual Paulista – Unesp

Londrina, 6 de março de 2026.

Dedico este trabalho às crianças e às professoras da Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar o fôlego e propósito de vida.

Aos meus pais, Francisco e Lígia, que em nenhum instante me permitem duvidar da força do amor — um amor que sustenta, acolhe e dá sentido ao meu caminhar.

À minha avó Glória, cujas orações sempre atravessaram e sustentaram a minha vida.

Ao Rudney, meu amor e melhor amigo, por sustentar minha caminhada com confiança e presença, especialmente nos meus altos e baixos. Esta pesquisa acontece também por causa do seu apoio imensurável.

À professora Cassiana Magalhães, minha querida e inestimável orientadora. Agradeço não apenas pelas orientações, pelos acolhimentos e pelas reflexões, mas, sobretudo, pelo voto de confiança e por acreditar em mim ao longo de todo o processo. Serei eternamente grata pela oportunidade e pela fé que você depositou em mim.

Ao Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância, por todas as trocas potentes, pelas lutas em defesa de uma educação humanizadora, pelos momentos de descontração e por assumirem, para mim, um lugar de pertencimento em Londrina.

Ao Encontro Coletivo de Orientação (ECO), e em especial a Kethelen, Jaque e Carol, por serem abrigo, orientação (com direito a puxada de orelhas), apoio e diversão durante todo esse processo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, pelos valiosos ensinamentos que contribuíram de forma decisiva para a realização desta pesquisa. Em especial às queridas amigas que fiz na Linha 3: Vitória, Sabrina e Juliana. Mais uma vez, obrigada por tornarem toda a trajetória mais leve.

Às professoras Greice e Elieuzza, pelo carinho, pela leitura atenta e pelas contribuições ricas e gentis que fortaleceram esta pesquisa. Vocês são referências em minha vida.

À Universidade Federal de São João del Rei, que me ensinou que *esperançar* também é verbo e prática. Em especial à professora doutora Amanda Valiengo, minha primeira orientadora nessa caminhada acadêmica, que me acolheu

e me apresentou a Teoria Histórico-Cultural de uma maneira tão linda e humana.

Às professoras e às crianças que participaram e contribuíram: sem vocês, esta pesquisa não existiria! Obrigada pela confiança.

RESUMO

PEREIRA, Ana Luiza Gonçalves. **As práticas pedagógicas e a brincadeira de papéis sociais**: reflexões na perspectiva Histórico-Cultural. 2026. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, compõe o conjunto de estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância. Ancorada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tem como objeto as práticas pedagógicas na Educação Infantil. A partir das reflexões acerca desse objeto, delineamos como problema central a questão: “As ações de planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas podem contribuir (ou não) para a realização da brincadeira de papéis sociais no contexto da Educação Infantil?”. Para responder tal questão, o objetivo geral foi investigar como as ações de planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas com crianças de 4 e 5 anos podem contribuir (ou não) para a realização da brincadeira de papéis sociais. Para tanto, elencamos os objetivos específicos: a) investigar, a partir de pesquisas da área, conhecimentos científicos acumulados a respeito da brincadeira de papéis sociais; b) compreender, à luz da Teoria Histórico-Cultural, aspectos das regularidades do desenvolvimento infantil no período pré-escolar; c) refletir acerca das práticas pedagógicas e suas implicações para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. Os dados foram gerados em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Londrina, no Paraná, e compreendeu quatro etapas de procedimentos: aplicação de questionários, realização de entrevistas semiestruturadas, observações das práticas pedagógicas e análises dos dados. Participaram da pesquisa duas professoras da Educação Infantil e suas respectivas turmas de crianças de 4 a 5 anos de idade. Para a inspeção dos dados, foram elaboradas duas categorias de análise: 1) níveis da brincadeira de papéis sociais; e 2) intencionalidade e participação da professora na prática pedagógica. Ao retomar o problema central da pesquisa, conclui-se que o planejamento e a organização intencional da prática pedagógica pela professora, orientados pela atividade-guia do período, criam possibilidades concretas para a vivência da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil. Isso implica considerar, de forma articulada, o tempo, o espaço e os materiais disponibilizados às crianças. Além disso, ao ampliar e promover as relações das crianças com a cultura, a professora cria condições para o desenvolvimento da situação imaginária. Desse modo, o papel ativo e autoral da professora, em diálogo com o papel igualmente ativo das crianças, possibilitam o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. Por fim, espera-se contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas humanizadoras, que respeitem as crianças em suas especificidades e assegurem às professoras condições objetivas — institucionais, formativas e materiais — que lhes permitam planejar, organizar e sustentar, de modo intencional, práticas comprometidas com a valorização e o respeito à infância.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Brincadeira de Papéis Sociais; Práticas Pedagógicas; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

PEREIRA, Ana Luiza Gonçalves. **Pedagogical practices and the play of social roles**: reflections from a Historical-Cultural Perspective. 2026. 136 p. Dissertation (Master's degree in Education) – Center for Education, Communication and Arts, State University of Londrina, Londrina, 2026.

This research, linked to the Postgraduate Program in Education at the State University of Londrina, is part of a series of studies conducted by the Research Group “Luso-Brazilian Crossings in Early Childhood Education”. Anchored in the assumptions of Historical-Cultural Theory, its research object is pedagogical practices in Early Childhood Education. Based on reflections about this object, we outline the central problem as follows: “Can the planning and development of pedagogical practices contribute (or not) to the realization of social role-playing in the context of Early Childhood Education?”. To answer this question, the general objective is to investigate how the planning and development of pedagogical practices with 4 and 5-year-old children can contribute (or not) to the realization of social role-playing. From this, we list the specific objectives, namely: a) to investigate, based on research in the field, accumulated scientific knowledge regarding social role-playing; b) to understand, in light of Historical-Cultural Theory, aspects of the regularities of child development in the preschool period; c) to reflect on pedagogical practices and their implications for the development of social role-playing. The data were generated in a Municipal Early Childhood Education Center in the city of Londrina, Paraná, and comprised three procedural stages: application of questionnaires, conducting semi-structured interviews, and observations of pedagogical practices. Two Early Childhood Education teachers and their respective classes of children aged 4 to 5 years participated in the research. For data analysis, two categories of analysis were developed: 1) levels of social role-playing; and 2) intentionality and participation of the teacher in pedagogical practice. Returning to the central problem of the research, it is concluded that the intentional planning and organization of pedagogical practice by the teacher, guided by the activity-guide of the period, creates concrete possibilities for experiencing social role-playing in Early Childhood Education. This implies considering, in an articulated way, time, space, and materials. Furthermore, by expanding and promoting children's relationships with culture, the teacher provides a foundation for the development of imaginative play. In this way, the teacher's active and authorial role, in dialogue with the equally active role of the children, creates conditions for the development of role-playing. Finally, this research seeks to contribute to the consolidation of humanizing pedagogical practices that respect children in their specificities and ensure that teachers have the objective conditions —institutional, formative, and material — that allow them to intentionally plan, organize, and sustain practices committed to valuing childhood.

Key-words: Education; Early Childhood Education; Role-Playing; Pedagogical Practices; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Crianças da Turma do Tesouro cozinhando suas comidas (pizzas, bolos, arroz e carne)	57
Figura 2 – Isadora lixando a unha da pesquisadora.....	58
Figura 3 – Isadora esmaltando a unha da pesquisadora	58
Figura 4 – Enzo cantando parabéns	59
Figura 5 – Enzo servindo um pedaço de bolo no prato	59
Figura 6 – Antônio e Mateus jogando <i>Free Fire</i> no videogame.....	61
Figura 7 – Bruno jogando <i>Fifa</i> no videogame	62
Figura 8 – Elisa e Ester cozinhando o almoço para a família.....	65
Figura 9 – Pedaço da pizza para as filhas	65
Figura 10 – Heitor e Enzo jogando videogame	66
Figura 11 – Oferecendo biscoitos para a pesquisadora	66
Figura 12 – Professor Antônio.....	67
Figura 13 – Turma do Lobo brincando na sala de referência.....	77
Figura 14 – Cuidando das bonecas.....	96
Figura 15 – Momento de banho nas bonecas	96
Figura 16 – Mamadeira para o bebê	97
Figura 17 – Pedras e areia para os adultos, frutas e bolo para as crianças.....	100
Figura 18 – Abacates de Poliana	101
Figura 19 – Piquenique para as turmas de P4 (vespertino)	101
Figura 20 – Paredão para o planeta Quintal	103
Figura 21 – Cartaz sobre a proposta.....	105
Figura 22 – Vamos para a estação de paleontologia?	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados das buscas com as estratégias utilizadas nas plataformas SciELO, Periódico Capes, BDTD e The Lens.....	20
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Resultado das buscas com as estratégias	21
Quadro 2	– Episódios extraídos das observações no CMEI	35
Quadro 3	– Episódio 1: Tia, vou fazer a sua unha!	57
Quadro 4	– Episódio 2: Feliz aniversário!.....	58
Quadro 5	– Episódio 3: “Bora” jogar <i>Fifa</i> ?	61
Quadro 6	– Episódio 4: Família	64
Quadro 7	– Planejamento da professora e as condições adequadas para brincar	75
Quadro 8	– Episódio 5: Nosso espaço de cuidados.....	95
Quadro 9	– Planejamento professora Beatriz – 20/3/2025.....	99
Quadro 10	– Episódio 6: Um piquenique muito saudável no quintal	100
Quadro 11	– Planejamento professora Beatriz – 19/3/2025.....	101
Quadro 12	– Episódio 7: Estou indo salvar os dinossauros!	103
Quadro 13	– Planejamento professora Gisele – 19/3/2025.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
CRIA	Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens
ECO	Encontro Coletivo de Orientação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFSJ	Universidade Federal de São João del Rei

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O PERCURSO DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	19
2.1	Levantamento bibliográfico: o que revelam as pesquisas	19
2.2	O caminho da pesquisa	27
2.2.1	Procedimentos e caracterização da realidade concreta	30
3	O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	36
3.1	Periodização do desenvolvimento: o desenvolvimento infantil e as atividades-guia	42
3.2	A atividade-guia da idade pré-escolar: brincadeira de papéis sociais	50
3.2.1	Níveis de desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais	55
4	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	71
4.1	O meio como fonte de desenvolvimento humano: questões para o protagonismo de professoras e crianças	78
4.2	Narrativas das professoras e vivências das crianças: discussões a partir do contexto escolar	81
4.2.1	O que dizem as professoras	82
4.2.2	O que vivenciam as crianças	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICES	122
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para professores(as) do Centro Municipal de Educação Infantil	123

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para pais ou responsáveis.....	126
APÊNDICE C – Questionário para professoras	129
APÊNDICE D – Roteiro entrevista professoras – P4	130
ANEXOS	131
ANEXO A – Planejamento semanal	132

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada e discutida se ancora nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), fundada pela Escola de Vigotski¹. As contribuições dessa teoria e de seus sucessores acerca do desenvolvimento humano elaboram uma visão que compreende não somente as condições biológicas, mas também as leis histórico-sociais que regem toda a humanidade.

O processo de desenvolvimento humano, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é, sobretudo, cultural. Segundo Sirgado (2000), o caráter histórico e cultural que Vigotski traz para os seus estudos é o que diferencia a concepção de desenvolvimento de outras teorias, pois, para Vigotski (2018), muitas correntes da psicologia recorrem a naturalidade desse processo. Isto é, a ideia do “preformismo” indica que tudo acontece de maneira naturalista e unilateral (Vigotski, 2018, p. 32). Essas afirmações, de acordo com o autor, não levam em conta as condições de vida daquele indivíduo, rejeitando a importância e influência do meio social. Se tudo acontece de maneira natural e espontânea, todos os processos seriam exatamente iguais e esperados conforme um padrão.

Surge, assim, o caráter histórico-cultural da teoria elaborada pelo russo. Discutir os termos utilizados é de suma importância, pois revelam em sua essência a inovação que Vigotski propôs na psicologia. Segundo Sirgado (2000), a cultura parte do princípio da existência social humana, ou seja, existe uma transição de ordem natural para a cultural. Dessa maneira, contrapondo a linhas naturalistas, na Teoria Histórico-Cultural compreende-se que cada indivíduo “precisa aprender a ser humano” (Oliveira, 2010, p. 23). Assim, o tornar-se humano, isto é, a humanização, é “desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura” (Mello, 1999, p. 17).

O cultural e o social, então, dizem respeito às relações entre homem e natureza — esta, por sua vez, já modificada pelo próprio homem (Oliveira, 2010). É possível entender, portanto, que a cultura “não cria nada de novo além do que já foi dado pela natureza, porém transforma de acordo com os objetivos da pessoa” (Vigotski, 2021, p. 79). Assim, é considerado que esse processo também é histórico, pois “traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza” (Sirgado, 2000, p. 51).

¹ A grafia será utilizada de acordo com as obras originais e “Vigotski” quando a menção for da pesquisadora.

Diante das compreensões acerca das conceituações teóricas, esta pesquisa não surge de maneira natural e espontânea — ao contrário, ela é carregada de sentidos e afetamentos que direcionaram meu olhar e minhas escolhas.

Desde cedo, compreendi que a escrita podia ser abrigo. Na infância, eu habitava meus próprios silêncios registrando aventuras, anseios e desejos em um diário. Lembro-me nitidamente do primeiro deles, que ganhei dos meus pais: entre as páginas rosas, havia um espaço chamado “meus sonhos”. E ali, sem hesitação, escrevi aquilo que já pulsava em mim: “quando crescer, quero ser professora”.

O tempo, porém, tem seus modos de nos atravessar e redesenhar. Cresci, a vida se abriu em caminhos múltiplos, e, quando percebi, estava no terceiro ano do ensino médio sendo convocada a decidir o meu futuro. Naquele momento, eu me via profundamente apaixonada pela mente humana — paixão que mais tarde se revelou, em sua essência, como um encantamento pelo desenvolvimento humano.

Movida por esse interesse, escolhi o curso de Psicologia. Mas uma conversa despretensiosa com alguém que havia cursado Pedagogia provocou em mim um movimento silencioso e decisivo. Descobri um desejo mais íntimo, mais antigo, mais meu: o de compreender a educação como um território de mundos possíveis. E assim fui. Passei na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e, em 2018, iniciei o curso de Pedagogia.

Na graduação, minha experiência se alargou como quem chega a uma casa com muitas portas. Foram anos longe dos meus pais, dividindo a vida em uma república com quatro mulheres incríveis, fortes e inspiradoras. Foram anos aprendendo com professoras e professores que deixaram marcas e convivendo com pessoas que atravessaram a minha trajetória com a delicadeza e a força de quem transforma.

Hoje percebo que cada um que passou pela minha vida carrega consigo uma parte do que me tornei. Sou feita de encontros, travessias e de escolhas que se rearranjaram no tempo. Sou fruto de um sonho de infância que, de algum modo, sempre encontrou um jeito de permanecer.

O encontro e o interesse na temática sobre o desenvolvimento infantil sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural constituíram-se por meio das vivências na UFSJ, em Minas Gerais. Em especial, por meio dos Programas de Extensão,

Iniciação Científica e o Grupo de Pesquisa CRIA², no período da graduação em Pedagogia. Do início do curso até o seu encerramento, fui atravessada e afetada inúmeras vezes pela importância da brincadeira de papéis sociais na infância. Não somente a brincadeira, mas as relações que podem ser estabelecidas entre essa atividade-guia e a prática pedagógica exercida na Educação Infantil. Diante disso, a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) acontece concomitante com o envolvimento e a inserção no Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância³.

As inquietações levantadas desde o período vivenciado na graduação e nas discussões dos grupos de pesquisas levaram, então, ao direcionamento de um objeto de estudo: as práticas pedagógicas na Educação Infantil, atentando-se o olhar à brincadeira de papéis sociais. Assim, esta pesquisa justifica-se por meio de três eixos: pessoal, social e acadêmico.

Em um primeiro momento, a **justificativa pessoal** norteia toda essa caminhada e sustenta-se justamente pela trajetória que vivi até hoje. Porém, não somente aspirações pessoais movem esta pesquisa, mas também a luta por uma educação que respeite e considere as especificidades da infância. Ancoro minha esperança em Freire (2001, p. 12), que afirma: “minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”.

As reflexões e as análises apresentadas ao longo desta pesquisa assumem, então, o compromisso de contribuir com práticas efetivas e acolhedoras para as crianças da Educação Infantil (Gomes; Lima; Moraes, 2022). Esta é a **justificativa social** que percorre este estudo.

Para a discussão sobre tais práticas na primeira etapa da educação da educação básica, fez-se necessário um levantamento bibliográfico, o qual será apresentado no segundo capítulo. O levantamento revela a necessidade de produções, na perspectiva histórico-cultural, que considerem as práticas pedagógicas organizadas de modo intencional por meio do trabalho das professoras, em especial voltadas à atividade-guia do período pré-escolar, a saber: a brincadeira de papéis sociais. Dito isso, justifica-se a **relevância acadêmica** da pesquisa.

² O grupo Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens (CRIA), cadastrado no CNPq, é liderado pela professora doutora Amanda Valiengo. A pesquisadora é integrante desde agosto de 2023.

³ O Grupo de Pesquisa, cadastrado no CNPq, é liderado pelas professoras Dr.^a Cassiana Magalhães e Dr.^a Ana Artur. A pesquisadora é integrante desde dezembro de 2023.

As contribuições teóricas da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do “tornar-se humano” são tópicos caros e essenciais. Nessa perspectiva, considera-se que o processo de desenvolvimento é educativo (Leontiev, 2004) e constituído por períodos. Por sua vez, cada período é formado por uma atividade que guia e orienta o desenvolvimento do psiquismo (Leontiev, 2017a). A partir disso, esta pesquisa elenca como fundamental o compromisso pedagógico com as especificidades do desenvolvimento infantil, tema que será abordado nos próximos capítulos. Nesse contexto, o compromisso em contribuir para o desenvolvimento da atividades-guia da idade pré-escolar.

A brincadeira de papéis sociais, a atividade-guia que orienta o desenvolvimento das crianças de aproximadamente 4 e 5 anos, exige ações intencionais (Elkonin, 2019). Assim, há uma necessidade de compreender e analisar a organização das condições para a brincadeira na Educação Infantil (Marcolino; Mello, 2016). Diante disso, esta pesquisa tem como **problema central** a seguinte questão: “As ações de planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas podem contribuir (ou não) para a realização da brincadeira de papéis sociais no contexto da Educação Infantil?”.

Essa questão norteia e sublinha uma outra premissa importante da THC, que é a de proporcionar o encontro da criança com a cultura humana por meio das práticas pedagógicas. Pasqualini (2010, p. 13) destaca que o ato de ensinar é “a intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança”. Desse modo, as experiências organizadas na Educação Infantil — e a forma como são proporcionadas — são fundamentais para o processo de humanização (Mello; Farias, 2010). Não somente isso, mas também as relações que as crianças estabelecem umas com as outras, com a professora e com o meio (Mello, 2010).

Dessa maneira, o **objetivo geral** desta pesquisa é investigar como as ações de planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas com crianças de 4 e 5 anos de idade podem contribuir (ou não) para a realização da brincadeira de papéis sociais. A partir disso, elencamos os **objetivos específicos**: a) investigar, a partir de pesquisas da área, conhecimentos científicos acumulados a respeito da brincadeira de papéis sociais; b) compreender, à luz da Teoria Histórico-Cultural, aspectos das regularidades do desenvolvimento infantil no período pré-escolar; c) refletir acerca das práticas pedagógicas e suas implicações para o desenvolvimento

da brincadeira de papéis sócias.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo esta Introdução o primeiro deles. O **segundo capítulo**, intitulado de “O percurso da pesquisa: pressupostos metodológicos”, tem como objetivo apresentar o caminho da pesquisa, desvelando o levantamento bibliográfico realizado, bem como as premissas metodológicas que norteiam as análises, pautadas na Teoria Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético. Além disso, introduz a caracterização da realidade a ser analisada — em outras palavras, a contextualização das professoras e da instituição participantes da pesquisa. A partir disso, descrevem-se os procedimentos realizados na geração de dados.

O **terceiro capítulo**, “O desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural: fundamentos teóricos”, discute os fundamentos que ancoram e sustentam a Teoria Histórico-Cultural. Nessa ocasião, são enfatizados os conceitos de atividade humana, periodização do desenvolvimento, bem como a categoria de análise elaborada, a saber: a brincadeira de papéis sociais e os níveis elaborados por Elkonin (2019).

O **quarto capítulo**, “As práticas pedagógicas na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural”, estabelece como objetivo a discussão sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando o papel do meio no desenvolvimento humano. Com isso em tela, os dados gerados são apresentados e analisados por meio da categoria de análise, a saber: intencionalidade e participação da professora na prática pedagógica. Por fim, o **quinto capítulo** apresenta as considerações finais com vista a responder o problema da pesquisa.

2 O PERCURSO DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivos: localizar e reunir, a partir de pesquisas da área, conhecimentos científicos acumulados a respeito da brincadeira de papéis sociais e traçar o caminho metodológico da pesquisa em tela.

O primeiro passo a ser realizado foi sistematizar quais discussões têm sido elaboradas a respeito das práticas pedagógicas na Educação Infantil e, especificamente, as relações com as brincadeiras de papéis sociais. Dessa maneira, o levantamento a seguir busca selecionar artigos, dissertações, teses, livros e capítulos de livros que abordam a temática. As leituras e análises de cada produção contribuíram não apenas para compreender uma lacuna existente na área acadêmica, mas também para aprofundar o entendimento conceitual sobre o papel da professora na criação de condições que possibilitem a brincadeira de papéis sociais.

2.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: O QUE REVELAM AS PESQUISAS⁴

O levantamento bibliográfico teve como principal finalidade conhecer as pesquisas realizadas sobre as temáticas da brincadeira de papéis sociais e as práticas docentes.

Tal revisão deu-se a partir dos seguintes filtros: artigos, livros, capítulos de livros, teses e dissertações realizadas entre os anos de 2009 e agosto de 2024. O recorte temporal é justificado pela relevância da Resolução 5 de 2009, conhecida como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a qual explicita em seu documento que a Educação Infantil deve “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (Brasil, 2010, p. 11). O ano de 2024 marca o início da pesquisa do mestrado em Educação.

As plataformas selecionadas para o levantamento bibliográfico em questão foram: Biblioteca Eletrônica Científica SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódico Capes e The Lens, sendo este último

⁴ Parte deste levantamento da pesquisa foi apresentado no II Seminário de Dissertações e Teses do PPEdu e publicado nos Anais do evento, que está disponível no link: <https://www.ppedu.uel.br/pt/noticias/969-anais-do-ii-seminario-integrado-de-dissertacoes-e-teses-do-ppedu-uel-estao-disponiveis-para-download>.

internacional. Buscou-se em plataformas internacionais a fim de contemplar as produções nacionais disseminadas na língua inglesa.

Os descritores definidos em português foram: “Educação Infantil”, “Brincadeiras de papéis sociais”, “Brincadeira de faz de conta” “Jogo protagonizado”, “Teoria Histórico-Cultural”, “Práticas pedagógicas” e “Práticas docentes”. Para a busca na plataforma internacional, os termos em inglês foram: “Child Education”, “Sociodramatic play”, “Make-believe play”, “Cultural-Historical Theory” e “Teaching Practices”.

As estratégias de busca utilizadas em todas as plataformas foram: pesquisa em base de dados com todos os descritores entre aspas e boleadores AND/OR. Para os descritores que possuem significados semelhantes, foi usado o boleador OR, e para a busca conjunta com outro descritor, utilizou-se o AND. Para os resultados, foram consideradas apenas as produções brasileiras.

Assim, todas as pesquisas deram-se a partir das seguintes estratégias:

- ✓ “Educação Infantil” AND (“Brincadeiras de papéis sociais” OR “Brincadeira de faz de conta” OR “Jogo protagonizado”).
- ✓ “Teoria Histórico-Cultural” AND (“Brincadeiras de papéis sociais” OR “Brincadeira de faz de conta” OR “Jogo protagonizado”).
- ✓ (“Práticas pedagógicas” OR “Práticas docentes”) AND (“Brincadeiras de papéis sociais” OR “Brincadeira de faz de conta” OR “Jogo protagonizado”).

Ao total, considerando as quatro plataformas escolhidas (SciELO, Periódico Capes, BDTD e The Lens), foi possível chegar aos resultados descritos na Tabela 1:

Tabela 1 – Resultados das buscas com as estratégias utilizadas nas plataformas SciELO, Periódico Capes, BDTD e The Lens

“Educação Infantil” AND (“Brincadeiras De Papéis Sociais” OR “Brincadeira De Faz De Conta” OR “Jogo Protagonizado”)	43
“Teoria Histórico-Cultural” AND (“Brincadeiras De Papéis Sociais” OR “Brincadeira De Faz De Conta” OR “Jogo Protagonizado”)	22
(“Práticas Pedagógicas” OR “Práticas Docentes”) AND (“Brincadeiras De Papéis Sociais” OR “Brincadeira De Faz De Conta” OR “Jogo Protagonizado”)	5

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A etapa seguinte do levantamento bibliográfico foi a seleção das produções para a leitura dos resumos. Assim, o critério estabelecido a priori era o foco em pesquisas que contemplassem as práticas pedagógicas e a brincadeira de papéis sociais com crianças de 4 a 5 anos, dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Destacamos que, apesar de se utilizarem diferentes estratégias, os retornos permaneceram com as mesmas pesquisas, justificando a elaboração de apenas um quadro, que será apresentado adiante.

O critério de exclusão deu-se de maneira ainda mais minuciosa, uma vez que as pesquisas deveriam contemplar não somente a brincadeira de papéis sociais, mas também o papel da professora e as práticas pedagógicas na Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, produções que discutem apenas um desses temas não foram selecionadas para análise. Além disso, foram excluídos diversos trabalhos sobre desenvolvimento de leitura e escrita, desenvolvimento de imaginação, transição da Educação Infantil para o ensino fundamental, sociologia da infância, contação de história e outros que não traziam a Teoria Histórico-Cultural como base teórica.

Diante dos resultados, embora os filtros inicialmente contemplassem artigos, livros e capítulos de livros, apenas dissertações e teses se adequavam ao objetivo do levantamento (Quadro 1).

Quadro 1 – Resultado das buscas com as estratégias

TÍTULO	AUTORES	TIPO	ANO	LINK
Atividade docente na educação infantil e o processo de humanização das crianças de 4 e 5 anos - contribuições da teoria histórico-cultural	Shirlei Calógero de Araújo de Oliveira	Dissertação de mestrado	2024	https://repositorio.unesp.br/entities/publication/4b19854f-c482-49a2-9a5a-76a07fa7e103
“Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais”: estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar	Aline Patrícia Campos Tolentino de Lima	Tese de doutorado	2023	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_cb01dbd_f34a3610_d9da9c44_496b61ec3

A brincadeira de faz de conta na educação infantil: a perspectiva docente em questão	Valéria Aparecida Costa Sousa	Dissertação de mestrado	2022	https://bdtd.ibic.t.br/vufind/Record/UFLA_f71b7b6c3bf432096d0abaaba76e7217
Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin: um estudo bibliográfico	Maria Aparecida Zambom Favinha	Dissertação de mestrado	2022	https://repositorio.unesp.br/items/ec7d3914-2058-4ef2-a52b-c4c76dc21a90
O papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar	Isabela Gonçalves de Oliveira	Dissertação de mestrado	2020	https://repositorio.unesp.br/entities/publication/e3e92ce7-6652-483f-9c0d-41d2802c9c90
A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora	Rodrigo Lima Nunes	Tese de doutorado	2019	https://repositorio.unesp.br/entities/publication/7af5c371-877b-4fdf-a7f4-ac56945f1033
As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da psicologia histórico-cultural	Graziela do Nascimento Godoy	Dissertação de mestrado	2019	https://repositorio.unesp.br/entities/publication/5be57e47-f9ca-4514-857e-409a71cda8c8
A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar	Larissa Aparecida Trindade	Tese de doutorado	2019	https://repositorio.unesp.br/items/e3b48865-5205-44bb-99d1-1fe41a03c207
Os cantos estão arrumados. E agora, professora? O papel docente nas brincadeiras de faz de conta com crianças da Educação Infantil	Leila Orssolan Aboud	Dissertação de mestrado	2018	https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15293

O Espaço da brincadeira em contextos pré-escolar e escolar de crianças de quatro a seis anos, no Brasil e em Portugal	Thaís Oliveira de Souza	Tese de doutorado	2017	https://repositorio.unesp.br/entities/publication/7b7dd1c6-769f-4d77-9936-f965f04e2d7c
A influência do contexto escolar na maneira de brincar de crianças da educação infantil	Rita de Cássia Oliveira	Dissertação de mestrado	2016	https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16417
A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais	Suzana Marcolino	Tese de doutorado	2013	https://repositorio.unesp.br/items/529202fc-b546-4387-911d-3215693db56f

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após o levantamento realizado nas plataformas, foram realizadas as leituras dos textos selecionados, a serem contemplados e discutidos ao longo desta pesquisa.

É importante ressaltar que, dentro de um recorte de 15 anos, apenas 12 produções se relacionaram diretamente ao objeto da pesquisa ora apresentada. Esse dado indica que, apesar de estarmos olhando cada vez mais para questões da infância e da educação nessa etapa da vida, ainda há poucas produções a respeito da brincadeira de papéis sociais e das práticas docentes na perspectiva Histórico-Cultural. Esse dado é confirmado na pesquisa de Oliveira (2016), que, por meio de sua revisão bibliográfica, afirma que ainda existem poucas produções sobre o brincar na escola. A revisão de literatura sistematizada pela autora revela que, entre os anos de 2010 e 2015, grande parte das temáticas centralizava-se no brincar como recurso terapêutico. Além disso, Oliveira (2016) aponta que os resultados não tratam sobre o papel do professor na Educação Infantil.

As reflexões e conclusões elaboradas na maioria das produções discorrem sobre a formação do docente e a importância da apropriação dos conteúdos relacionados ao desenvolvimento infantil (Oliveira, 2016; Aboud, 2018; Nunes, 2019;

Trindade, 2019; Favinha, 2022; Sousa, 2022; Oliveira, 2024). Para além disso, as temáticas da brincadeira e seus aspectos na Educação Infantil, bem como a intencionalidade posta no planejamento pedagógico, também são discutidas por (Marcolino (2013), Souza (2017), Nunes (2019), Godoy (2019), Oliveira (2020), Lima (2023) e Oliveira (2024).

A respeito da formação docente, há uma discussão sobre as articulações entre teoria e prática. Segundo Trindade (2019, p. 42), o trabalho pedagógico, na perspectiva histórico-cultural, visa “sempre a emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade”. Assim, a instrumentalização do trabalho docente revela-se como uma necessidade (Favinha, 2022). Para que o processo educativo faça sentido para as professoras e, por consequência, alcance o desenvolvimento pleno da criança, as ações formativas das educadoras devem oferecer, contribuir e ampliar para a apropriação dos conhecimentos científicos (Favinha, 2022). Dessa maneira:

Ao se libertar da concepção de que “sempre foi assim” e materializar sua ação docente em fundamentos teóricos, torna-se possível a superação do esvaziamento de seu trabalho. [...] O aprofundamento teórico contribui para mudanças do lugar ocupado pelo professor no contexto educativo, libertando-o das amarras da alienação, que engessam e esvaziam seu fazer e seu pensar (Favinha, 2022, p. 116).

Assim, o conhecimento teórico oferece base orientadora de elaboração mais consciente de práticas pedagógicas dirigidas à atividade infantil e à autoria docente, considerando os processos de formação das professoras, que por sua vez podem ampliar suas possibilidades de atuação e reflexão sobre seu trabalho (Sousa, 2022), pois é a partir das vivências nas formações que as professoras conseguem ampliar e elaborar ações humanizadoras. Apesar disso, Trindade (2019) ainda aponta que existem falhas a respeito: seja por falta de tempo ofertado, apropriação insuficiente do conteúdo ou ausência de políticas municipais, a emancipação profissional da docência é comprometida. Ressalta a necessidade de:

Propor e criar processos formativos iniciais que gerem condições aos professores de terem mais recursos intelectuais, emocionais e materiais para interpretar, entender e atuar de maneira consistente e produtiva em sala de aula e que ressaltem a relevância do papel docente diante da sociedade, a necessidade da formação continuada para uma apreensão mais totalitária dos conhecimentos historicamente construídos e, conseqüentemente, uma melhor formação humana para estes e para as crianças (Trindade, 2019, p.

213-214).

Nunes (2019), em sua tese de doutorado, anuncia uma luta a qual todos os educadores da infância devem assumir em suas práticas: a da humanização. Segundo o autor, cabe ao professor criar espaços e condições em que as tendências alienantes sejam enfrentadas, isto é, oferecer acesso a relações sociais humanizadoras.

Quanto à brincadeira de papéis sociais e às implicações na prática pedagógica, a temática da intencionalidade é discutida pelos autores. Para Lima (2023), é muito importante que sejam oportunizados momentos e materiais que possam contemplar essa atividade-guia. Segundo a autora, existem etapas a serem compreendidas pela professora na Educação Infantil: compreensão da rotina, análise dos elementos do ambiente educativo e, por fim, planejamento intencional do espaço e do tempo (Lima, 2023). A partir daí, a forma que o espaço é organizado e os materiais que são ofertados podem promover — ou não — a interação das crianças umas com as outras, com o ambiente e com os objetos (Lima, 2023). Ressalta, ainda, a invisibilização e o apagamento das brincadeiras nas instituições: quando não é valorizada e oportunizada por meio da organização proposta pela professora, “as crianças ficam sujeitas a atividades que não são significativas para o seu desenvolvimento” (Lima, 2023, p. 165).

A mediação pedagógica anunciada por Marcolino (2013) dialoga profundamente com as propostas de uma educação na qual as crianças brinquem, interpretem e se desenvolvam. Em sua tese, a pesquisadora discute sobre as condições e circunstâncias criadas para que a brincadeira de papéis sociais seja vivenciada, elencando quatro pontos fundamentais: o tempo e o espaço; os objetos; as relações; e os temas e conteúdos (Marcolino, 2013).

Partindo desses estudos, entendemos a importância do planejamento proposto pela professora, que visa promover experiências humanizadoras e que ampliem o repertório cultural das crianças. Quando concretizado em sua prática, promovem experiências de interações entre os pares mais experientes, da mesma idade, com os materiais. Isso posto, na Teoria Histórico-Cultural percebe-se que, para que o desenvolvimento aconteça, é necessário criar condições favoráveis para tal (Marcolino, 2013).

Compreendemos, desse modo, a importância da intencionalidade

docente ao organizar as condições para a brincadeira de papéis. Entretanto, Vigotski (2021, p. 210) sinaliza sobre a questão da didatização da brincadeira: cabe nos atentarmos para não “intelectualizá-la extremamente”. Em concordância com essa pontuação, a pesquisa realizada por Godoy (2019) alerta-nos sobre dois pontos recorrentes nas instituições: o uso das brincadeiras como meio para ensinar algum conteúdo específico e a oferta de objetos que sugerem a brincadeira para só uma temática (nos casos observados pela pesquisadora, apenas brinquedos que eram voltado para as brincadeiras de casinha). Sobre esse segundo ponto, é ressaltado: “se a criança sempre tem contato com os mesmos objetos, não é estimulada a utilizá-los como substitutivos de outros objetos não presentes na situação imaginária, fica limitada ao uso pragmático e imitativo dos mesmos” (Godoy, 2019, p. 81).

Corroborando tal questão, Aboud (2018) discute sobre a insuficiência de apenas oferecer vários brinquedos no ambiente escolar, evidenciando a necessidade da discussão sobre a qualidade desse brincar. A oferta aleatória e secundária de brinquedos que não dialogam com a realidade das crianças, e a ausência de participação delas na organização cotidiana concretiza a contradição de muitas docentes: apesar de conhecerem e reconhecerem a importância do faz de conta na infância, não agem intencionalmente para que essa brincadeira de fato aconteça (Aboud, 2018). Dessa forma, a pesquisadora ressalta a necessidade de uma mediação na qual exista uma intencionalidade educativa.

Ao promover momentos, espaços e materiais para que as crianças vivenciem a brincadeira de papéis sociais, o objetivo principal deve ser a brincadeira em si, e não o ensinar ou o “passar um tempo”. No contexto da pré-escola, utilizar e aprofundar as narrativas e os repertórios é a principal forma de impulsionar o desenvolvimento qualitativo.

Assim, as brincadeiras acontecem mediante as mais variadas experiências e elementos culturais, ricos e diversificados (Souza, 2017). A pesquisadora, em suas análises, concluiu que muitas são determinadas pelas professoras, voltando as propostas principalmente para o letramento e a alfabetização. Quando são controladas pelas professoras, as potencialidades do brincar são comprometidas (Souza, 2017).

Combater esses pressupostos que concebem as brincadeiras na Educação Infantil como secundários é lutar pela humanização desses espaços e práticas (Nunes, 2019). Ressalta-se, mais uma vez, a importância de professores e

professoras conhecerem, estudarem e refletirem sobre a periodização do desenvolvimento infantil (Oliveira, 2024).

Dessa forma, diante dos resultados do levantamento bibliográfico é possível validar a necessidade de nosso estudo, considerando que as análises desta pesquisa podem contribuir com as discussões a respeito do papel da professora e o seu planejamento na promoção de práticas que considerem a brincadeira de papéis sociais como fundamental no desenvolvimento psíquico das crianças.

2.2 O CAMINHO DA PESQUISA

O método a ser estudado na Teoria Histórico-Cultural é apresentado por Vigotski (2018) por meio da segunda aula⁵. Nessa aula, o autor tece argumentações fundamentais a serem consideradas como orientadoras dos estudos em torno do desenvolvimento infantil em uma perspectiva histórico-cultural. Dessa maneira, compreende como metodologia “o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade” (Vigotski, 2018, p. 37).

Nesse caminho, as análises procuram não somente o objeto como um todo, mas também suas partes constituintes (Vigotski, 2018). Neste trabalho, direcionamos tais análises em torno do objeto de estudo: as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Ressalta-se, assim, que a decomposição a ser elaborada para cumprir-se o objetivo das análises não pode ser considerada uma generalização das realidades (Vigotski, 2018). Isso porque partimos da investigação de uma *realidade concreta* com as particularidades inerentes a ela. Nesse contexto, as práticas pedagógicas ora analisadas ocorreram em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Londrina, no Paraná.

Compreendemos que é o concreto, ou seja, as condições objetivas que determinam o que existe (Marx; Engels, 2007). Dessa forma, “os objetos e fenômenos do real possuem uma existência objetiva, ou seja, a consideração e o reconhecimento da objetividade da realidade” (Martins; Lavoura, 2018, p. 225). Isso significa que, para estudarmos e entendermos o fenômeno, existe a premissa de reconhecer e compreender as condições sociais e históricas daquela realidade.

⁵ O estudo do desenvolvimento da criança é a pedologia, conforme é apresentado por Vigotski na primeira aula (2018).

Portanto, o termo “realidade concreta” traduz tal objetivação, sendo o ponto de partida para as abstrações, que, por sua vez, são sintetizadas pelo pensamento (Marx, 1982).

Não existem possibilidades de um olhar teórico mediado pela Teoria Histórico-Cultural sem partir dos pressupostos materialistas histórico-dialéticos. Sua indissociabilidade constitui-se principalmente pela apreensão da essência do fenômeno constituído historicamente (Pasqualini, 2010). Vygotski (1997, p. 100, tradução nossa) defende uma visão dialética ao afirmar que “devemos, portanto, abordar o processo em sua totalidade, o que implica considerar tanto os aspectos subjetivos quanto os objetivos”.

Segundo Martins (2019), o método materialista histórico-dialético busca contemplar a lógica que compreende os contrários. Isto é, ao se deparar com o estudo de um fenômeno, as unidades indissolúveis superam a dicotomia e, por consequência, a exclusão. O fenômeno não é objetivo ou subjetivo, tampouco individual ou social, e sim incorporado por meio da superação (Martins; Lavoura, 2018). Compreendemos que,

[...] na unidade indissolúvel dos opostos, o que determina saber o objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo etc. Este é o mais absoluto significado da contraposição marxiana aos dualismos dicotômicos asseverados nos princípios de identidade e exclusão próprios à lógica formal (Martins, 2019, p. 9).

As investigações também não se esgotam no imediato, visto que nenhum fenômeno é constituído de maneira isolada (Martins; Lavoura, 2018). Isto é, a pseudoconcreticidade daquela realidade deve servir como ponto de partida, caminhando, por meio das abstrações, em uma perspectiva dialética em busca do que o determina essencialmente (Akuri, 2022).

Para Kosik (1976), a pseudoconcreticidade diz respeito ao que nos é revelado acerca daquela realidade em um primeiro momento. É somente por meio do movimento dialético que o “mundo real (ou a totalidade concreta)” (Kosik, 1976, p. 9) é desvelado. Assim,

[...] as coisas não se mostram ao homem diretamente tal como são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *detour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. [Este] é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade [...] (Kosik, 1976, p. 21, grifo do autor).

Dessa maneira, as aproximações com o real constituem o *detour* (Kosik, 1976), e, para Carbonieri (2023, p. 25, grifo da autora), “quanto maior for o *detour*, maiores serão as possibilidades de compreensão da totalidade e transformação da realidade”.

No Materialismo Histórico-Dialético, a “decodificação abstrata” (Martins; Lavoura, 2018, p. 225) diz respeito ao caminho sustentado por aportes teóricos que permitem as análises do fenômeno e, assim, o conhecimento científico. Assim, o conhecimento que consideramos científico só é elaborado a partir das múltiplas determinações e complexidades de uma realidade, ou, melhor dizendo, “apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva” (Martins; Lavoura, 2018, p. 226).

Para compreendermos de fato um fenômeno que se propõe a estudar, as **categorias de análise** operam com o intuito de desvelar as determinações sociais, históricas e culturais dele (Martins; Lavoura, 2018). No contexto da pesquisa, as determinações das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Para os autores, essas são “elaborações lógicas do sujeito pensante, configurando-se como expressão lógica da realidade concreta, por isso são categorias ontológicas” (Martins; Lavoura, 2018, p. 228-229).

A contradição, uma importante categoria do Materialismo, é uma das que analisaremos nesta pesquisa. Ressaltamos que, ao propormos investigar as contradições presentes entre a fala das professoras e o que de fato é feito, não temos a pretensão de subjugar a trajetória, e sim de revelar que toda realidade é, em sua essência, contraditória. Reconhecemos, assim como Martins e Lavoura (2018) o fizeram, que tais oposições não se confrontam de maneira externa, mas se constituem mutuamente. Essa é, portanto, a identidade dos contrários.

Para o método de investigação em questão, analisar e investigar um objeto ou fenômeno é ir à busca dos traços essenciais que o mesmo é portador, operando o sujeito investigador com graus cada vez maiores de abstração que permitam chegar a unidades de análise cada vez mais tênues e simples, encontrando no objeto investigado aquilo que no conjunto o determinam, as determinações do objeto (Martins; Lavoura, 2018, p. 228).

Dessa forma, a contradição assume uma força de movimento, de criação do novo (Pasqualini, 2016). A contínua tensão — no caso a ser observado, o que é dito e o que é feito pelas professoras — não representa apenas uma oposição

entre os polos distintos, e sim uma “luta entre forças opostas que se desenvolve no tempo” (Pasqualini, 2016, p. 73), que estabelecem uma reciprocidade e que é capaz de formar o novo.

Assim, a estratégia explicada por Vigotski (2018) afirma que apenas as análises por unidades possuem condições para descrever o fenômeno (Pasqualini, 2010). Neste trabalho, as unidades de análise foram gradativamente reveladas mediante a nossa imersão na realidade concreta que se estudou. São elas: 1) Níveis da brincadeira de papéis sociais; e 2) Intencionalidade e participação da professora na prática pedagógica.

2.2.1 Procedimentos e Caracterização da Realidade Concreta

Para a elaboração desta pesquisa, foram realizadas quatro etapas de procedimentos: questionários, entrevistas semiestruturadas, observações e análise dos dados.

Assim como as categorias de análise, as etapas se constituíram na realidade objetiva, em uma trajetória diante e inserida daquele contexto. Em um primeiro momento, foi planejado que o questionário seria realizado anteriormente às observações. Porém, diante das condições relacionadas ao cronograma, essas duas etapas se intercalaram, sendo realizadas em uma mesma época. Isso foi de grande valia para as nossas análises, uma vez que o que era observado já estabelecia um diálogo com o que as professoras verbalizaram para a pesquisadora no cotidiano e que, posteriormente, foi respondido no questionário.

Dessa maneira, cada etapa se justifica a partir da necessidade de não esgotar as análises em pontos externos e aparentes, mas sim em suas determinações concretas. Concordamos com Akuri (2022, p. 24):

Conhecer o que determina essencialmente essa realidade, desviando-nos daquilo que se apresenta imediatamente para alcançar o que se oculta internamente, é fundamental. Esse percurso envolve a análise das diversas formas de desenvolvimento do objeto investigado, encontrando suas conexões internas e desvelando suas determinações mais profundas por meio da abstração que se generaliza e permite o retorno ao ponto de partida, compreendido agora de forma nova e aprofundada: como uma síntese dos múltiplos aspectos e relações internamente conhecidos e desvendados. Esse processo é condição para a compreensão da realidade concreta, abrindo espaço para a intervenção com ações capazes de transformá-la.

Os questionários são, nesta pesquisa, um dos pontos de partida do exame da realidade. Capturar os aspectos periféricos da prática docente das professoras foi necessário para compreendermos como as professoras compreendem as práticas e as brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil.

Em seguida, as entrevistas semiestruturadas realizadas buscam conhecer os princípios que norteiam as práticas das professoras, isto é, qual a expressão singular, construída historicamente, que essa professora conhece e vivencia. Essa etapa é de suma importância, pois representa o deslocamento dos dados imediatos (Martins; Lavoura, 2018), obtidos mediante as observações e os questionários. O procedimento das entrevistas busca esclarecer dialogicamente o que foi dito anteriormente, tanto no cotidiano quanto nos questionários. Assim,

A entrevista [...] não se reduz a uma troca de perguntas e de respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação vivenciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que elas se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, ou seja, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural (Zanette, 2017, p. 163).

Por fim, mas de grande valor, temos as observações feitas com as crianças e com as professoras. Aspectos como: como e onde as crianças protagonizam a brincadeira de papéis sociais? Como o espaço, o tempo e os materiais são organizados no cotidiano? Estes, por sua vez, criam condições para que a brincadeira de papéis aconteça? As vivências da brincadeira são, de alguma maneira, produto do que foi planejado?

Ao consideramos o nosso objeto de pesquisa — as práticas pedagógicas na Educação Infantil —, entendemos que as observações do cotidiano são indispensáveis para compreendermos os aspectos desse objeto. Nessa etapa, segundo Mukhina (2022, p. 32), “é necessário registrar o mais detalhadamente possível as atividades e manifestações da criança que revelam aqueles aspectos que interessam ao educador”, isto é, comprometer-se com o exercício de atentar-se ao que está sendo observado e entrelaçar com o que foi estabelecido a priori.

Todas as observações foram registradas no diário de campo da pesquisadora, e, após análises e sistematizações por turma, crianças e experiências, foi possível extrair episódios, que serão apresentados ao longo da dissertação. 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). Por fim, os dados foram analisados à luz da THC.

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na cidade de Londrina, no Paraná, e diante da aprovação no Comitê de Ética 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 (Apêndices A e B). Toda geração de dados iniciou-se após a coleta das autorizações. É importante ressaltar que todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios, preservando a identidade dos participantes. Dessa forma, as professoras puderam escolher seus próprios nomes, enquanto os nomes das crianças foram criados a partir da letra inicial de seus nomes reais.

A escolha dessa escola de Educação Infantil foi feita a partir das aproximações das professoras e da coordenação com o nosso Grupo de Pesquisa (Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância).

Esse CMEI está localizado em uma área periférica da cidade de Londrina, sendo esse bairro conhecido popularmente pelas suas vulnerabilidades. Entretanto, as condições precárias do entorno não refletem o interior da escola, pois encontramos “profissionais capazes de desenvolver uma educação humanizadora” (Magalhães; Raizer, 2025, p. 44) — em nosso grupo, costumamos dizer que “tecem abundância em meio a escassez” (Magalhães; Raizer, 2025, p. 45). Portanto, coletivamente, criamos um laço afetivo com as professoras e as crianças daquele espaço, o que culminou no projeto de pesquisa “Repertórios Culturais na Infância: um olhar Histórico-Cultural”⁶, liderado pela professora doutora Cassiana Magalhães.

⁶ Para mais informações, acessar: https://www.sistemasweb.uel.br/index.php?contents=system/prj/pes/index.php&pagina=pes_qry_depa

Nesse CMEI, é possível visualizar uma Educação Infantil que é levada a sério, com comprometimento e afeto.

O CMEI está localizado na Zona Norte da cidade e atende crianças das turmas de C3, P4 e P5⁷. Nesta pesquisa foram observadas duas turmas de P4, com crianças entre 4 e 5 anos de idade, uma no turno matutino e outra no turno vespertino. Cada turma possui uma professora regente, sendo uma efetiva do município de Londrina e a outra no período probatório de efetivação.

Gisele, uma das participantes da pesquisa, é a professora regente da turma do P4 matutino e, até o momento, está no período probatório do concurso da prefeitura. Atua na Educação Infantil há dois anos, sendo esse período integralmente no CMEI. É formada em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Letras – Português e Inglês e Pedagogia, sendo este último curso finalizado em 2022. Sua turma é composta por 19 crianças e, após uma eleição, foi nomeada como a Turma do Lobo.

Beatriz é a professora regente do P4 vespertino. É professora da Educação Infantil há 12 anos e atua no CMEI como professora efetiva há dois anos. Possui pós-graduação em Educação Especial, Ludicidade na Educação Básica, Tecnologias e Informática na Educação. Atualmente, é a professora regente da Turma do Tesouro, que possui 16 crianças.

É importante destacar que, especialmente na turma da professora Beatriz, o primeiro semestre de 2025 representou o início da relação de algumas crianças com o contexto escolar. Já na turma da professora Gisele, quase todas as crianças já tinham frequentado alguma escola, mas eram novas no CMEI. Em uma conversa, a coordenadora pedagógica explicou à pesquisadora que foi necessário realizar um estudo dos perfis de cada criança, a fim de retomar os conhecimentos trabalhados no C3 e, assim, contextualizá-las no espaço e na rotina da escola, para que, posteriormente, fosse possível avançar nos aspectos previstos para o P4.

A rotina estabelecida no CMEI consiste em: acolhida (quando as crianças chegam à escola), desjejum oferecido pela escola, propostas planejadas pelas professoras, almoço/janta, momentos no quintal e na quadra e saída às 11h30

[rtamento3.php&p_cod_centro=06000000&p_cod_depto=06020000.](#)

⁷ De acordo com o Conselho Municipal de Educação de Londrina, as creches e pré-escolas são organizadas da seguinte maneira: Creche 3 (C3) – crianças que completam 3 anos até 31 de março do ano letivo; Pré-escola 4 (P4) – crianças que completam 4 anos até 31 de março do ano letivo; Pré-escola 5 (P5) – crianças que completam 5 anos até 31 de março do ano letivo (Londrina, 2016).

(matutino) e 17h (vespertino). Esses momentos podem variar de acordo com planejamento, condições climáticas e outras propostas.

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.

Os dados foram gerados ao longo do primeiro semestre de 2025, com início em 12 de março. Foi estabelecido que a pesquisadora realizaria visitas ao CMEI sempre às quartas-feiras. 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. Desses momentos, foram registrados 15 episódios, dos quais sete foram selecionados para esta pesquisa — todos analisados a partir da perspectiva da THC. Ainda que apenas parte do material tenha sido utilizado na análise final, todas as observações contribuíram significativamente para a compreensão da realidade concreta e do objeto de estudo. Além disso, durante o mesmo período, foram aplicados dois questionários e realizadas duas entrevistas.

O intuito dessas observações era de verificar se as brincadeiras de papéis sociais eram protagonizadas — ou não — pelas crianças de 4 a 5 anos e como as práticas das professoras promoviam — ou não — as situações de brincadeiras de papéis. Nesse período, foi identificado que esse tipo de brincadeira praticamente não acontecia: havia manipulações de objetos e outras formas de brincadeira, mas não apresentavam repertórios relacionados a brincadeira de papéis. Ao discutirmos essa questão com o grupo Encontro Coletivo de Orientação (ECO)⁸, foram analisadas e materializadas outras hipóteses a respeito do desenvolvimento da pesquisa. Uma delas foi que, devido ao contexto de início de ano, ainda era o primeiro contato de muitas crianças na instituição. Desse modo, foi necessária uma pausa nas observações no mês de maio, retomando a geração de dados em junho. Apesar do

⁸ O grupo Encontro Coletivo de Orientação (ECO) reúne orientandos da professora doutora Cassiana Magalhães, desde a graduação até o doutorado, com o objetivo de promover discussões e aprofundamentos teóricos e metodológicos das pesquisas.

curto espaço de pausa, no mês de junho desvelou-se com clareza o terceiro e quarto nível da brincadeira, explorado por Elkonin (2019) e abordado posteriormente nesta pesquisa.

Assim, em um primeiro momento não foi estabelecida a discussão dos níveis da brincadeira como uma categoria de análise, mas, conforme foram emergindo os dados, surgiu a necessidade para tal. Esse item será discutido no terceiro capítulo.

Para tanto, separamos os dados gerados e transformamos em episódios:

Quadro 2 – Episódios extraídos das observações no CMEI

26 de março	Tia, vou fazer a sua unha! (Episódio 1) Nosso espaço de cuidados (Episódio 5)
19 de março	Feliz aniversário! (Episódio 2)
2 de abril	Um piquenique muito saudável (Episódio 6)
23 de abril	Estou indo salvar os dinossauros! (Episódio 7)
21 de maio	“Bora” jogar <i>Fifa</i> ? (Episódio 3)
4 de junho	Família (Episódio 4)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em síntese, cada procedimento realizado e dado gerado foram essenciais para as nossas análises, as quais buscam articular a teoria e a prática, tendo em vista o nosso objeto de estudo — as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Assim, os pressupostos metodológicos apresentados neste capítulo orientam e se relacionam com todas as investigações tecidas ao longo da pesquisa.

No capítulo a seguir, buscamos discutir as especificidades e as premissas do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.

3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, elencamos como principal objetivo compreender, à luz da Teoria Histórico-Cultural, aspectos das regularidades do desenvolvimento infantil no período pré-escolar, buscando articulá-los com o nosso objeto de pesquisa, a saber: as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Dessa maneira, a organização se dá da seguinte forma: em um primeiro momento, há a discussão sobre a atividade humana e como ela é caracterizada nesta perspectiva. Em seguida, há a periodização do desenvolvimento, apresentando brevemente as duas primeiras atividades-guia, e, por fim, há as análises e considerações sobre a atividade-guia da idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais.

As mediações e transformações do homem sobre a natureza é o que caracterizam a **atividade humana** (Oliveira, 2010). Não se trata apenas de uma ação voltada à satisfação das necessidades biológicas, mas de uma transformação intencional conforme seus interesses, que são regidos histórica e socialmente (Oliveira, 2010). Eis, então, a indissociabilidade entre a THC e o Materialismo Histórico-Dialético criado por Marx: a compreensão da materialidade engendrada nos processos da psique humana (Mello, 1999).

É importante assinalar as profundas relações que as obras de Vigotski possuem com o Materialismo Histórico-Dialético. Apesar das “reproduções mutiladas desses escritos” (Oliveira, 2010, p. 5), é a categoria da atividade humana trazida por Marx que sustenta toda a Teoria Histórico-Cultural (Oliveira, 2010). A seguir, propõe-se a discussão da categoria da atividade em Marx, para posteriormente discutirmos o conceito de atividade proposto por Leontiev.

Como exposto anteriormente, compreende-se que, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, as linhas de desenvolvimento natural e cultural acabam por ser difundidas de tal maneira que se torna difícil diferenciar uma da outra (Vigotski, 2021). Isso não quer dizer ignorar as bases biológicas e as leis da natureza, mas sim compreender que a humanização **depende** dos processos de apropriação da cultura humana (Carbonieri, 2023). Entende-se, então, que

[...] não é possível e nem desejável eliminar essa base biológica e nem as leis e processos da natureza de modo geral, pois sem essa base biológica e sem considerar as leis da natureza como um todo, não há possibilidade de vida e, assim, o homem não tem como

desenvolver o seu ser histórico e social (Oliveira, 2010, p. 7).

Portanto, a atividade especificamente humana que nos singulariza e diferencia dos demais seres vivos é o trabalho (Marx, 2013). O conceito de trabalho é explicado pelo autor:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013, p. 326-327).

Dessa forma, o movimento de ação-transformação sobre a natureza acontece mediante as necessidades humanas, caracterizando o trabalho (Marx, 2013). Essa passa a ser a atividade vital cujo movimento é organizado em direção a alguma necessidade, a qual é gerada pelas leis histórico-sociais (Oliveira, 2010). Entende-se, então, que essa atividade tem uma relação com a consciência do ato, pautas importantes e recorrentes na THC e no Materialismo.

A dialética entre necessidade e liberdade é o que diferencia a atividade humana da atividade animal, segundo Duarte (2004). Enquanto na natureza há a ausência dos motivos conscientes, ou seja, as ações são instintivas e naturais, no gênero humano a liberdade é construída “à medida que os processos sociais sejam fruto de decisões coletivas e conscientes” (Duarte, 2004, p. 47). Assim, ao comparar o trabalho de um arquiteto com o de uma abelha (no sentido da construção e estruturação de algo), Marx (2013) afirma que, diferentemente da abelha, o arquiteto tem a capacidade de planejar e de antever o resultado previsto. Dessa forma, compreende-se que “a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim” (Marx, 2013, p. 327).

Ainda sobre a consciência presente na atividade humana, para Oliveira (2010), cada atividade tem um fim estabelecido mediante as necessidades, que são criadas diante das leis histórico-sociais. Essas necessidades sempre serão dirigidas pela consciência (Oliveira, 2010). Entretanto, a autora sinaliza que, para a execução de algumas (por exemplo, as do cotidiano), não há “a necessidade de ter consciência dessa consciência” (Oliveira, 2010, p. 9), em contrapartida de outras (como o trabalho educativo), a qual exige a consciência das intencionalidades e das finalidades.

Leontiev (2017b) elucida que essas ações são, na verdade, operações conscientes. No entanto, para que se constituam como tais, é necessário que, inicialmente, existam as ações propriamente ditas. Ou seja, quando os processos estão “adequadamente desenvolvidos” (Leontiev, 2017b, p. 76), a ação transforma-se em operação consciente e, conseqüentemente, em um hábito. Assim:

Uma ação, ao se converter em uma operação, reduz-se, por assim dizer, na posição que ela ocupa na estrutura geral da atividade, mas tal não significa que ela seja simplificada. Ao tornar-se uma operação, ela sai do círculo dos processos conscientes, mas retém traços gerais de um processo consciente e, a qualquer momento, por exemplo, com uma dificuldade, pode tornar-se novamente consciente (Leontiev, 2017b, p. 80-81).

Desse modo, os hábitos humanos, específicos da cultura elaborada historicamente, dão-se por meio dos processos de apropriação e objetivação da cultura. Estes, apesar de opostos, complementam-se nos processos da formação humana (Carbonieri, 2023). Leontiev (2004, p. 285, grifo do autor) afirma que “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”.

O **processo de objetivação** caracteriza-se pela capacidade de produção e reprodução da cultura, valendo tanto para os objetos culturais, quanto para os objetos não materiais (Duarte, 2004). Quanto à objetivação, Carbonieri (2023, p. 38), ancorada nos estudos de Leontiev (2004), afirma que é “aquilo que torna as capacidades psíquicas humanas disponíveis para a sociedade”.

Diante disso, o progresso histórico da humanidade, uma vez que é concretizado por meio da objetivação, também ocorre mediante a apropriação dos materiais e hábitos criados pelas gerações anteriores (Leontiev, 2004).

O processo oposto, porém complementar (Duarte, 2004), da objetivação é o de **apropriação**. Este diz respeito à internalização do que é disponível pela cultura humana (por meio da objetivação), a qual permite que o indivíduo se torne humano.

Duarte (2004) sistematiza três características a respeito do processo de apropriação, a partir de leituras e análises do livro *O desenvolvimento do psiquismo*, de Leontiev (2004):

1. Sempre será um processo ativo entre indivíduo-atividade-objeto.

2. Revela a relação dialética entre a formação do gênero humano e a formação do indivíduo.
3. É um processo social e educativo: realiza-se por meio das relações sociais.

Em síntese, é nesses dois processos que se estrutura a individualidade do homem (Mello, 1999). A relação entre objetivação e apropriação é debatida por Duarte (2004, p. 50) ao afirmar que “o processo de objetivação faz essa mediação, pois não há apropriação da cultura se não tiver ocorrido a objetivação do ser humano os produtos culturais de sua atividade social”.

No que diz respeito aos produtos sociais, Leontiev (2004) afirma que eles evidenciam a criação humana. Os “instrumentos” (Leontiev, 2004, p. 287) emergem em resposta às necessidades histórica e socialmente construídas, sendo, em essência, elementos definidores da cultura (Oliveira, 2010). Compreende-se, portanto, que a transformação da natureza em direção aos interesses do ser humano acontece na mediação da atividade (Marx, 2013, p. 67).

Em suma, o que nos torna humanos é a participação no “desenvolvimento do patrimônio cultural da humanidade” (Oliveira, 2010, p. 11). Isto é, a atividade consciente sobre a natureza e seus aspectos, a fim de produzir novas formas e satisfazer suas necessidades sociais — ultrapassando, enfim, as barreiras biológicas. E essa produção material sempre será coletiva (Duarte, 2004). Eis, novamente, um dos pressupostos indissociáveis da THC: o social. Para Leontiev (2004, p. 81):

O trabalho humano é em contrapartida, uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação.

Diante dos interesses e das necessidades em compreender as relações existentes entre a transformação/formação do ser humano e sua psique, surgem os estudos sobre o papel da atividade no processo de desenvolvimento humano.

Como elencado a priori, a categoria da atividade humana — o trabalho — serviu como base para Leontiev (2017b) discutir sobre o papel da atividade no processo de desenvolvimento humano. Segundo Duarte (2004), os processos dialéticos presentes em Marx também surgem nos estudos de Leontiev, na medida

em que ambos afirmam que a atividade humana é aquela que produz historicidade e, conseqüentemente, a cultura.

Considerando as explicações anteriormente elaboradas sobre tornar-se humano por meio dos processos de objetivação e de apropriação, concluiu-se que as especificidades humanas não são herdadas geneticamente, e sim desenvolvidas no percurso histórico-cultural (Leontiev, 2004).

Essas especificidades citadas são as neoformações, que, para Leontiev (2004, p. 289), “constituem, portanto, o substrato das aptidões e funções específicas que se formam no decurso da apropriação pelo homem no mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade, isto é, da cultura”. Assim, para Vygotski (2012), essas neoformações permitem uma reestruturação, com a qual a criança torna-se consciente da sua relação com o meio. Em cada etapa do desenvolvimento, novas particularidades são desenvolvidas, e, ao longo de todo o processo psíquico, são reestruturadas (Carbonieri, 2023).

Assim, as aptidões humanas só são apropriadas em um processo educativo (Leontiev, 2004). Isto é, na relação com a cultura e com os outros, a **atividade** é apreendida (Leontiev, 2004). Essa, 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 e formadora do psiquismo individual em sua singularidade” (Pasqualini, 2016, p. 68).

É importante assinalarmos que não se deve compreender atividade como mero sinônimo de execução de tarefas pela criança (Mello, 1999). O que diferencia essa concepção são os **motivos e as necessidades da atividade**.

O conceito de atividade é demarcado por Leontiev (2017a, p. 68) da seguinte maneira: “designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Dessa maneira, é evidente que o objetivo inicialmente proposto na atividade se alinha aos motivos presentes no plano das ideias. Em outras palavras, para que a ação se manifeste na atividade, é essencial que haja uma relação entre objetivo e motivo (Leontiev, 2017a). Nesse sentido, Mello (1999) destaca que são as necessidades e as motivações que desencadeiam a ação.

As necessidades são postuladas por Leontiev (2017c) de acordo com

alguns traços essenciais. Elenca, assim, que:

1. Toda necessidade tem um objetivo.
2. Toda necessidade adquire um conteúdo concreto de acordo com as condições externas.
3. Uma mesma necessidade pode ser repetir. Este ponto especificamente é dito como importante, visto que a repetição leva ao enriquecimento do conteúdo das necessidades.

Em relação aos motivos, são aqueles que, “refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada” (Leontiev, 2017c, p. 45). Pontuamos, assim, que o que os distingue são as necessidades às quais estão relacionadas (Leontiev, 2017c).

Para que os motivos estejam alinhados às necessidades e resultem em ações eficazes, é imprescindível a existência de condições ideais tanto para o planejamento quanto para a execução da ação orientada a um objetivo (Leontiev, 2017c). Compreende-se, assim, que a ação orientada por um objetivo está vinculada ao motivo que a sustenta. Nesse sentido, Leontiev (2017c) distingue diferentes tipos de motivos, que ora dão sentido às ações, ora servem de estímulo.

Os motivos denominados por Leontiev (2017a) como “apenas compreensíveis” ou “eficientes” referem-se à presença de um objetivo secundário que se insere na ação, sem corresponder ao objetivo principal. Como exemplo, o autor menciona a realização da lição de casa por uma criança: o ato de fazer a tarefa não decorre, necessariamente, de um interesse genuíno na atividade em si, mas sim da indicação de que, ao concluí-la, algo desejado será alcançado — como a permissão para brincar ou o reconhecimento por parte dos adultos.

Entretanto, os motivos denominados “realmente eficazes” são aqueles que mobilizam o indivíduo a partir do motivo real, ou seja, do próprio objetivo da ação. Nessa perspectiva, a criança passa a realizar a tarefa com a intenção de compreender o conteúdo, obter boas notas, entre outros propósitos diretamente vinculados à atividade em si. Disso consiste o trabalho educativo: transformar os motivos eficientes, ou seja, aparentes, em motivos realmente eficazes, que sejam dotados de sentido e consciência (Leontiev, 2017a).

Assim, mais uma vez vemos o processo de objetivação presente na atividade humana, pois “o homem elabora e produz com seu trabalho os objetos que satisfazem suas necessidades” (Leontiev, 2017c, p. 43). Conforme as necessidades

são modificadas, a produção desses instrumentos também é alterada e mais elaborada (Leontiev, 2017c).

Quanto à elaboração mais sofisticada da objetivação, é preciso sublinhar o fato de que as “necessidades superiores de caráter social” (Leontiev, 2017c, p. 43) são determinadas e motivadas pelas condições sociais. Não basta somente a vontade de satisfazer aquela necessidade, mas também as condições ideais e as possibilidades de acesso.

As necessidades dos homens estão determinadas pelas condições sociais de vida. No entanto, em um indivíduo concreto, ainda que o desenvolvimento de suas necessidades dependa de suas condições pessoais de vida, estas últimas estão condicionadas, de todo modo, pelas relações sociais e pelo lugar que tal indivíduo ocupa nesse sistema de relações (Leontiev, 2017c, p. 45).

Quando colocamos em vista nosso objeto de estudo, torna-se possível inferir que é **mediante o planejamento que a professora tem a possibilidade de criar necessidades humanizadoras**. Não somente isso, mas também “a tarefa pedagógica consiste em criar motivos gerais significativos, que não somente incitem à ação, mas que também deem um sentido determinado ao que se faz” (Leontiev, 2017c, p. 50).

Tendo em vista nossas análises sobre as práticas pedagógicas realizadas por duas professoras em turma de idade pré-escolar, e relacionando-as com nosso objeto de pesquisa (as práticas pedagógicas na Educação Infantil), colocamos em tela os dados gerados durante a pesquisa de campo. Neste capítulo, os dados são analisados a partir da categoria de análise criada, a saber: os níveis da brincadeira de papéis sociais. Compreender os níveis permite-nos refletir sobre o papel da professora no que diz respeito ao planejamento, à organização e ao acompanhamento dos momentos em que as crianças brincam.

Assim, no próximo tópico propõe-se a discussão da periodização do desenvolvimento, a brincadeira de papéis sociais e os níveis dessa atividade-guia.

3.1 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS ATIVIDADES-GUIA

Discutido o conceito e a importância da atividade na Teoria Histórico-Cultural, propomos a discussão sobre a atividade-guia.

Como pontuado, a Teoria Histórico-Cultural considera o desenvolvimento infantil “como fenômeno histórico não determinado por leis naturais universais, mas intimamente ligado às condições objetivas da organização social” (Pasqualini, 2009, p. 33). Assim, estudiosos como Leontiev (2017a; 2017b) e Elkonin (1987) trazem contribuições para pensar a periodização desse desenvolvimento.

Por “periodização”, ressaltamos que, dentro da perspectiva Histórico-Cultural, não consideramos o desenvolvimento no decorrer das idades cronológicas, e sim pelas condições concretas que influenciam esse desenvolvimento (Leontiev, 2017b). Isso significa 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). Segundo Facci (2004, p. 76):

Os estágios de desenvolvimento, para esses autores, possuem uma certa sequência no tempo, mas não são imutáveis. Eles dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. As condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo.

Dito isso, entendemos que o termo “período” é o mais apropriado para referir-se às etapas do desenvolvimento infantil. Pasqualini (2016) explica que essa escolha se ancora nos pressupostos materialistas histórico-dialéticos, visto que para compreender a dinâmica interna do desenvolvimento é necessário superar a aparência e o imediato desse fenômeno e seguir, por meio das investigações mediadas pelas abstrações, às determinações essenciais de cada período. Assim, temos um caminho científico e dialético para revelar a essência do fenômeno — indo além da idade cronológica. Ressaltamos que por essência compreendemos que isso “significa desvendar e explicar o movimento histórico de sua formação, ou seja, decodificar sua gênese, as determinações e mediações que o produzem e suas tendências de desenvolvimento” (Pasqualini, 2016, p. 65-66).

No desenvolvimento infantil, as três primeiras atividades-guia são a comunicação emocional direta, atividade objetal manipulatória e a brincadeira de papéis sociais. Como o desenvolvimento depende das condições reais de vida (Leontiev, 2004), ao considerar circunstâncias de cada realidade, isto é, as condições históricas e sociais, os processos psíquicos podem ser completamente diferentes

(Pasqualini, 2016). Frisamos que a idade cronológica não é um fator determinante em nossos estudos, e sim “a perspectiva da historicidade do psiquismo humano” (Pasqualini, 2016, p. 67).

Dessa maneira, a periodização defende, mais uma vez, a atividade humana como base que sustenta toda a Teoria Histórico-Cultural. As mudanças que ocorrem no interior da atividade, isto é, a transformação dos conteúdos é o que caracteriza a periodização do desenvolvimento (Pasqualini, 2016).

As investigações de cada período demandam a compreensão de como aquela atividade é constituída na realidade (Pasqualini, 2016). Ao relacionarmos esse fato com o nosso objeto de estudo — as práticas docentes com crianças em idade pré-escolar —, 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.

Assim, o problema da periodização surge como um tema de extrema importância nos estudos da Teoria Histórico-Cultural. Leontiev (2017b) e Elkonin (1987) organizam essa questão a partir do conceito de **atividade-guia ou principal**⁹. Leontiev (2017b, p. 65, grifo nosso) conceitua: “a atividade principal é então 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**”.

No interior de cada atividade-guia criam-se condições para a transformação dessa atividade. Portanto, não é possível tomar o desenvolvimento como etapas isoladas com transições demarcadas cronologicamente. Para Elkonin (1987, p. 156), o desenvolvimento psíquico só pode ser compreendido a partir da superação do “dualismo peculiar” e do “paralelismo”, ou seja, da concepção naturalista que entende a criança como um indivíduo isolado que apenas se adapta ao meio, desconsiderando o vínculo entre o ambiente, as pessoas e sua influência no processo de desenvolvimento. O autor afirma que, para tal superação, é exigido “mudar radicalmente a compreensão da inter-relação entre a criança e a sociedade” (Elkonin, 1987, p. 158).

⁹ Por escolhas feitas coletivamente no grupo de estudos Travessias Luso-Brasileira, o termo utilizado neste trabalho será apenas “atividade-guia”.

Diante disso, o **papel do adulto** é um tema amplamente discutido na Teoria Histórico-Cultural. Em uma relação criança-adulto, pode-se dizer que em quase todos os momentos o adulto assume um papel de “sujeito que realiza tarefas específicas, que entra em diferentes relações com outras pessoas e que se subordina a determinadas normas” (Elkonin, 1987, p. 161). Assim, para conhecer a função social dos objetos, os papéis a serem interpretados e os conteúdos a serem aprendidos, a criança precisa dirigir-se à vida social adulta e observá-la atentamente. 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. Assim, a atividade da criança dentro dos sistemas “criança/objeto social” e “criança/adulto social” representa um processo único, no qual se forma sua personalidade (Elkonin, 1987, p. 161).

Nessa direção, as experiências sociais da criança são organizadas, promovidas e oferecidas pelo adulto (Mukhina, 2022). Isto é, no contexto desta pesquisa, as escolhas feitas pelas professoras devem “garantir o caminho mais válido para o desenvolvimento psíquico, dar em cada idade aquilo que ajuda ao máximo seu desenvolvimento” (Mukhina, 2022, p. 54).

A passagem de uma atividade-guia para outra é um dos pontos fundamentais desta pesquisa. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, 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).

Para Elkonin (1987, p. 170), as transições entre uma atividade-guia para a subsequente se dão principalmente “quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade”. Assim, como exposto por Pasqualini (2016), aquelas operações se esgotam e dão lugar à aquisição de outras propriedades em uma nova

atividade.

É importante assinalar, mais uma vez, 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. Assim, 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).

Relacionando essa afirmação com o que foi observado no CMEI, é possível relacionar as vivências da brincadeira de papéis da Turma do Lobo e da Turma do Tesouro com as transformações da atividade. Por meio das observações, percebeu-se que a nova atividade-guia ainda está sendo complexificada, ou seja, ainda não houve uma reestruturação e a superação do velho (Pasqualini, 2016). Quando a professora possibilita novas ações e operações, ela cria condições para o desenvolvimento de uma nova atividade-guia.

Como exposto, as duas primeiras atividades-guias do desenvolvimento infantil são a comunicação emocional direta e a atividade objetiva.

A **comunicação emocional direta** é a atividade-guia do primeiro ano de vida. Ao nascermos, possuímos todo um aparato biológico pronto, relacionados aos instintos de proteção, alimentação, entre outros (Lima, 2018). Segundo Mukhina (2022), esses reflexos não condicionados são distinguidos entre os protetores (fechar os olhos), de orientação (girar a cabeça), de sucção (chupar objetos/seio), preensão (agarrar com a palma da mão) e impulso (tocar a sola do pé no chão). Dessa forma, esses reflexos geram expressões — como o choro ou o sorriso — que paulatinamente vão se tornando uma “reação emocional motora dirigida para o adulto” (Mukhina, 2022, p. 81). Além disso, proporcionam apropriações culturais ao bebê, visto que “mediante o estímulo externo e a relação com aspectos da cultura humana, por meio dos sentidos (tato, audição, visão, olfato e paladar), torna-se candidato ao desenvolvimento, em conjunto com o adulto” (Favinha, 2022, p. 68).

Assim, por meio dessas reações a criança se comunica com o outro, estabelecendo suas primeiras relações humanas (Lima, 2018). Compreender o caráter social dessas relações e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança é de extrema importância, pois

[...] as sensações e as percepções não se desenvolvem de maneira natural, elas devem ser provocadas pelo adulto, o outro social quem cuida da criança. Ao cuidar do bebê, banhar e alimentar, devemos ter clareza de que as percepções e sensações por elas sentidas, nesses momentos, terão impacto no curso de seu desenvolvimento como um todo (Cunha; Costa, 2018, p. 72).

O papel do adulto, então, é o de promover relações em que o bebê interaja com o seu entorno social (pessoas, objetos, cores, texturas), ampliando as possibilidades de desenvolvimento (Favinha, 2022). Em outras palavras, significa que o adulto é o colaborador mais experiente das experiências (Lima, 2018). Assim, para Mukhina (2022), é na *atividade conjunta* do adulto e da criança que o mundo material lhes é apresentado. Quanto a isso, é importante delinear a qualidade e diversidade do que é ofertado. Para Favinha (2022), é importante que os objetos estejam ao alcance dos olhos e das mãos do bebê, estimulando o movimento das mãos.

O desenvolvimento do bebê é ampliado, paulatinamente, quando o adulto qualifica o ambiente culturalmente, com objetos de cores variadas, diversidades de sons, texturas, cheiros, obras de artes, tendo a criança como sujeito participante (Favinha, 2022, p. 69).

As qualidades psíquicas a serem desenvolvidas por meio da comunicação emocional direta são amplas e relacionam-se com o desenvolvimento da linguagem, sensório-motor, de orientação espacial¹⁰, entre outras. Todas, entretanto, servem como uma premissa para o surgimento das atividades-guia posteriores. Assim,

Essa relação potencializa as principais conquistas no desenvolvimento do bebê durante esse primeiro ano. Pensar o espaço *para quem e com quem* pressupõe que é o adulto que, ao comunicar-se com esse bebê, desenvolve vínculos afetivos, impulsiona os primeiros balbucios e sons, como premissas da linguagem e, nessa comunicação emocional, origina-se a necessidade de deslocar-se, de mover-se, de rolar, de arrastar-se. Com isso, amplia-se o conjunto de objetos que pode alcançar, o qual, por isso, converte-se em objetos de seu conhecimento, revelando suas propriedades e seus nexos (Magalhães; Lazaretti, 2019, p. 152, grifo das autoras).

Quando colocamos em tela as implicações dessa atividade-guia e do nosso objeto de estudo — as práticas pedagógicas na Educação Infantil —, Pasqualini e Eidt (2020, p. 116-117) elucidam que é fundamental que a professora converse

¹⁰ Para o aprofundamento desse tema, consultar o livro de Valeria Mukhina (2022), *Psicologia da idade pré-escolar*, das páginas 85 a 102.

diretamente com o bebê (e isso inclui ler livros, contar histórias), pois são essas ações que “produzirão as conquistas afetivo-cognitivas do desenvolvimento no plano intrapsíquico”.

A partir das relações entre bebê e o adulto, os objetos e o espaço, é constituído “uma premissa indispensável para a passagem para a assimilação de distintas formas de experiência social” (Mukhina, 2022, p. 102). Isso porque, ao aprender a andar de forma ereta, a criança amplia a sua autonomia, podendo relacionar-se com ainda mais objetos (até então, ela dependia da oferta dos adultos). Dessa forma, “o percurso torna-se fonte de descoberta de mundo e os encontros com os objetos possibilitam apropriações da função social (a porta foi criada para abrir e fechar e separar um ambiente do outro)” (Favinha, 2022, p. 73).

A segunda atividade-guia do desenvolvimento humano, engendrada a partir da primeira, é a **atividade objeto manipulatória**.

Como relatado, à medida que as possibilidades de locomoção e contato com o mundo em sua volta crescem, novas necessidades surgem na criança. Se antes a manipulação de objetos era considerada uma linha acessória ao desenvolvimento (Pasqualini; Eidt, 2016), aproximadamente do segundo ano de vida até os três anos de idade a criança adota uma nova postura em relação aos objetos (Mukhina, 2022). Isso significa, então, que novas ações e possibilidades de exploração são ampliadas (Pasqualini; Eidt, 2016). Dessa maneira,

A passagem para a primeira infância traz consigo uma nova atitude frente ao mundo dos objetos, que começam a aparecer não como simples coisas que se prestam à manipulação, mas como objetos com um destino determinado e com uma forma determinada para seu uso, isso é, para que cumpram a função que lhes designou a experiência social. A criança desloca seus interesses principais para a assimilação de novas ações com os objetos e o adulto assume o papel de preceptor, de colaborador e de ajudante nesse propósito (Mukhina, 2022, p. 106-107, grifos da autora).

Ao longo desse período, a criança passa a manusear e entender a função social dos objetos (Lima, 2018). De acordo com Mukhina (2022), o significado social — isto é, aquele atribuído pela sociedade ao objeto — é assimilado pela criança, possibilitando que ela compreenda seu sentido real. Assim, “o que está em questão é assimilar os modos socialmente elaborados de ações com objetos” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 12).

As relações estabelecidas com os objetos apresentam fases de desenvolvimento, explicado por Mukhina (2022). Em todas, a presença e a colaboração do adulto se fazem fundamentais, pois este se torna o responsável por ampliar as possibilidades (ou seja, disponibilizar mais materiais) e apresentar as ações relacionadas a esses elementos (Lima, 2018). Para Elkonin (2019), os modos de uso não podem ser descobertos pela criança sozinha, fazendo-se necessária a direção imediata dos adultos. Assim,

A forma fundamental é a de atuarem em conjunto crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos. Nesse trabalho conjunto, os adultos organizam em conformidade com um modelo as ações das crianças, e em seguida estimulam e controlam a evolução de sua formação e execução (Elkonin, 2019, p. 217).

A primeira fase diz respeito ao uso indiscriminado do objeto (Mukhina, 2022, p. 109), isto é, a criança manuseia livremente (chupa, morde, joga, bate) sem ter a consciência do uso social dele. Já a segunda, é a utilização do objeto apenas com a sua função atribuída (Mukhina, 2022), assim, usa a xícara para beber algo, o garfo para comer etc.

A terceira fase é quando a criança “se emancipa dessas condições particulares” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 120): isso significa que há o uso livre do objeto, mas consciente da função principal (Mukhina, 2022). De acordo com Lima (2018, p. 104), é a partir desse domínio que há a possibilidade de “reversibilidade de seu uso”, e, por consequência, o uso nas situações imaginárias (que estão sendo engendradas nesse período). Portanto, ao decorrer da fase, ações relacionadas à realidade começam a serem constituídas (Elkonin, 2019)

Dessa forma, as manipulações e ações relacionadas aos objetos vão sendo modificadas mediante as necessidades (Mukhina, 2022). Para a autora:

Com a assimilação da atividade objetal manipulatória muda o tipo de orientação da criança em uma situação nova na qual depara com novos objetos. Na etapa da manipulação, ao perceber um objeto desconhecido, a criança emprega todos os métodos que conhece para manipulá-lo; posteriormente, tentar estabelecer *para que* serve esse objeto, *como* pode ser utilizado; é a orientação do tipo “o que se pode fazer com isso?” (Mukhina, 2022, p. 109, grifos da autora).

Em síntese, compreendemos que a brincadeira de papéis sociais — terceira atividade-guia do desenvolvimento e foco de análise nesta pesquisa — tem

sua gênese na atividade objetual manipulatória, a partir de algumas premissas destacadas por Elkonin (2019). Inicialmente, as ações realizadas pelas crianças com os objetos são determinadas exclusivamente por suas propriedades físicas; posteriormente, passam a ser orientadas por sua função social e, por fim, ocorre o uso livre que proporciona a substituição de sentido. Conforme explicado, à medida que essas fases se transformam, as ações passam a se articular seguindo uma lógica, predominantemente vinculada às ações reais dos adultos — aqui, já podemos sublinhar os indícios das situações imaginárias. Nesse contexto, são introduzidos os objetos substitutivos, que, no interior das narrativas, também recebem nomes alternativos.

3.2 A ATIVIDADE-GUIA DA IDADE PRÉ-ESCOLAR: BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

A atividade-guia da idade pré-escolar, aproximadamente dos 3 aos 6 anos, é a brincadeira de papéis sociais. É considerada uma atividade especificamente humana, visto que o que diferencia essa atividade com a dos animais 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). Não somente isso, pois é na brincadeira que “a criança realiza uma ação subentendendo outra” (Mukhina, 2022, p. 155), ou seja, ao substituir e/ou resignar algum objeto (Vigotski, 2021), é revelado o caráter simbólico dessa atividade. Dessa forma, consideramos que são nesses processos que a consciência infantil é gestada (Mukhina, 2022).

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).

Ampliando essa concepção, o autor ainda afirma:

Assim, 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 (Elkonin, 2019, p. 34, grifo do autor).

Uma das melhores contribuições de Vigotski (2021) a respeito da brincadeira de papéis está em seu texto “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”. No artigo, o autor formula algumas concepções valiosas para a compreensão dessa atividade-guia.

O primeiro argumento é o de que a brincadeira não é puramente prazerosa para a criança (Vigotski, 2021). Isso porque a brincadeira de papéis traz uma contradição latente para a criança: existe, ao assumir os papéis, um paradoxo entre o que ela deseja fazer e o que o papel exige. Assim, ao contrário do que muitos pensam, existem regras e condutas a serem seguidas (Vigotski, 2021). Portanto, segundo o autor:

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança possa se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si regras do comportamento da mãe. [...] Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (Vigotski, 2021, p. 219).

Corroborando essa perspectiva, Elkonin (2019) esclarece uma visão errônea que muitas teorias abordam na brincadeira de papéis: ao recorrerem à justificativa do prazer e das emoções, elencam-nas como o principal motivo. O autor diz que estas são, na verdade, “motivos secundários que acompanham a atividade” (Elkonin, 2019, p. 242).

O segundo argumento apresentado por Vigotski (2021) discorre sobre os motivos da brincadeira. Como exposto anteriormente, o que motiva a criança é subordinar-se a um papel (Elkonin, 2019). Mas de onde surge essa motivação?

Vigotsky (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 à situação imaginária. Este, portanto, é o motivo da brincadeira: “uma realização imaginária e

ilusória de desejos irrealizáveis” (Vigotski, 2021, p. 213). Dessa maneira, 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.

Dessa maneira, essa atividade lúdica não pode ser considerada uma atividade produtiva, que resulta em algum produto. Isso porque, na brincadeira de papéis sociais, o objetivo é o próprio processo (Leontiev, 2017a), ou seja, as ações vinculadas àquela protagonização. Segundo Leontiev (2017a, p. 123), “o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em fazer, isto é, no conteúdo da própria ação”.

Essa é uma premissa de grande importância na THC, pois é por meio dessa satisfação imediata que a criança inicia o processo de desenvolvimento da imaginação, ou seja, “na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária” (Vigotski, 2021, p. 215).

A imaginação criadora, enquanto função psíquica superior, existe em quatro formas diferentes segundo Vigotski (2018, p. 23). A primeira assinalada pelo autor é de que a “imaginação sempre constrói com materiais hauridos da realidade”, ou seja, só é possível imaginar a partir da realidade objetivada pelos homens. Tudo que foi e ainda é criado parte dessa realidade concreta. Assim, o autor afirma:

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação (Vigotski, 2018, p. 24).

Ao relacionarmos esses conceitos com a brincadeira de papéis e, mais especificamente, com o nosso objeto de estudo, é possível elaborar reflexões sobre o que as crianças têm vivenciado na brincadeira de papéis a partir do que lhes é apresentado pela professora.

Ancorada nos estudos de Vigotski, Carbonieri (2023) esclarece que a imaginação emerge como uma neoformação própria da idade pré-escolar. Isso implica reconhecer que todos os processos humanos se complexificam ao longo do

desenvolvimento. Assim, a imaginação, enquanto nova estrutura, ainda não atinge seu máximo potencial nessa etapa, mas se constitui como uma premissa fundamental (Carbonieri, 2023). Pontuamos que a criança consegue desenvolver essa neoformação justamente porque vivencia a brincadeira de papéis sociais, isto é, a imaginação emerge dessa atividade-guia, e não o inverso (Carbonieri, 2023). Dessa maneira, “a imaginação surge desse movimento, na ação a qual é requisitada pois, inúmeras são as ações reais que se mostram impossíveis de realizar – naquele momento – senão por meio de uma situação imaginária” (Carbonieri, 2023, p. 65).

Assim, ao se subordinar à interpretação de um papel, a consciência que a criança tem das relações sociais é muito importante. Para que o jogo surja, essas relações precisam ser reais na vida da criança. Assim, Elkonin (2019, p. 285) afirma que o “desenvolvimento da consciência pessoal da criança [...] é o resultado do jogo”.

É importante esclarecer que existem outras atividades que proporcionam o desenvolvimento, sendo originadas a partir da atividade-guia do período, sendo atividades acessórias (Mukhina, 2022). No período pré-escolar, as atividades acessórias são as atividades produtivas. Segundo Mukhina (2022, p. 167),

[...] o jogo não é a única atividade que influi no desenvolvimento psíquico da criança. [...] A criança desenha, modela, constrói, recorta; todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança.¹¹

Em vista do que foi exposto, compreende-se que a brincadeira de papéis, a atividade-guia da idade pré-escolar, surge mediante a contradição e os paradoxos vivenciados pela criança.

Então, gostaria de dizer que o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira consequência sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que ela age na brincadeira pela linha de menor resistência, ou seja, faz o mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam o que desejam; pois, a submissão às regras e a recusa à

¹¹ Para aprofundamento do tema, consultar o livro de Valeria Mukhina (2022), *Psicologia da idade pré-escolar*, páginas 167 a 177.

ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para satisfação máxima (Vigotski, 2021, p. 229).

O surgimento da brincadeira de papéis sociais consolida-se principalmente mediante o lugar que a criança ocupa na sociedade em determinado tempo histórico (Elkonin, 1987). Assim, apesar de a criança sempre estar presente em qualquer organização social, as concepções sobre infância foram se transformando.

As crianças eram “uma parte orgânica da força produtiva da sociedade” (Elkonin, 1987, p. 158), e, à medida que o sistema e os meios de produção foram sendo complexificados, esse elo entre criança e sociedade passava a exigir uma mediação importante: o da educação e do ensino (Elkonin, 1987). Desse modo, as formas divisionistas de criança/sociedade não são mais suficientes para o estudo do desenvolvimento psíquico, e sim uma visão da “criança na sociedade” (Elkonin, 1987, p. 159).

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 idade¹²:

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

¹² 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 dessa pesquisa, nem todas as crianças tinham completado 4 anos de idade e, ainda, revelavam diferentes condições para atuação na situação imaginária.

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 na categoria de análise criada a partir dos estudos de Elkonin (2019): os níveis da brincadeira de papéis.

3.2.1 Níveis de Desenvolvimento da Brincadeira de Papéis Sociais

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).

Na primeira infância, período em que a criança tem como atividade-guia a objetal manipulatória, ela se apropria de maneira monótona e repetitiva das funções sociais do objeto (Favinha, 2022). São nas evoluções desse uso que a correspondência com a realidade concreta se expande e, por consequência, ocorre a transição para a brincadeira de papéis (Favinha, 2022). Assim, “substituir um objeto por outro, assim como assumir um papel social e representá-lo fidedignamente são indícios de apropriações das ações humanas, sujeitadas ao argumento e ao papel social” (Favinha, 2022, p. 91).

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 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, grifo da autora).

Isso posto, os níveis constituem uma totalidade dessa atividade-guia, que posteriormente será engendrada 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.

A) **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: protagonizam algum papel, mas não seguem precisamente a lógica real da vida. Neste nível, é possível observar a criança agindo de maneira limitada, sem ações consecutivas.

De acordo com Mukhina (2022), as crianças mais novas — mas já na idade pré-escolar — tendem a repetir inúmeras vezes as mesmas ações com os mesmos objetos. Isso foi amplamente observado nas turmas do CMEI: ao serem disponibilizadas massinhas e instrumentos para o manuseio, muitas crianças mantinham-se em uma brincadeira mais simples, de fazer a sua comida, oferecer à pesquisadora e depois retornar à ação de cozinhar mais uma comida. 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”.

Figura 1 – Crianças da Turma do Tesouro cozinhando suas comidas (pizzas, bolos, arroz e carne)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

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, em que foi possível inferir uma protagonização mais restrita.

Quadro 3 – 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 referência¹³. 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.

¹³ Chamamos de sala de referência o espaço principal das crianças (onde guardam seus pertences, contém materiais etc.).

Figura 2 – 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 3 – Isadora esmaltando a unha da pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Quadro 4 – 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 mesa. 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 4 – 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 o pedaço para servir nos pratos.

Figura 5 – 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 pela pesquisadora (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.

B) **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 5 – 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 6 – Antônio e Mateus jogando *Free Fire* no videogame



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 7 – Bruno jogando *Fifa* no videogame



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (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”.

C) 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 e 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).

D) **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 escola, por exemplo).

Além disso, o conteúdo passa a ser a conduta assumida em relação

aos outros companheiros de jogos, 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 6 – 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 8 – 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 9 – 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 10 – 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 travessinhos 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 11 – 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 12 – 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 pela pesquisadora (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 ia interpretar, 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 e 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 jogos: 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 o videogame e acordar para ir para a escola revelam 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 para a 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).

Além do autodomínio da conduta, essa atividade-guia também possibilita o desenvolvimento da memória, da atenção e da linguagem. Para brincar, é necessário se atentar e lembrar dos traços e aspectos específicos dos papéis a serem assumidos, ou seja, a brincadeira obriga a criança a se concentrar e memorizar (Mukhina, 2022). Portanto, para Leontiev (2017b, p. 79), as recordações voluntárias ocupam “um novo lugar na estrutura da atividade da criança”. Dessa forma:

No jogo desenvolve-se a *atenção ativa* e a *memória ativa* da criança. [...] O objetivo consciente da criança em concentrar-se e recordar manifesta-se sobretudo e da melhor forma no jogo. As próprias condições do jogo obrigam a criança a concentrar-se nos objetos presentes na situação lúdica, no conteúdo das ações e no argumento que interpreta. A criança que não acompanha com atenção a situação lúdica, que não lembra as regras do jogo, acaba sendo expulsa da brincadeira pelas demais (Mukhina, 2022, p. 164, grifo da autora).

No que diz respeito à linguagem, ela também é exigida durante a brincadeira (tanto na pré-organização dos papéis, quanto na protagonização em si). À medida que a atividade se complexifica, é requerido da criança que ela se comunique de maneira mais clara (Mukhina, 2022). Nesse sentido, as ações de comunicação por meio da linguagem “mobiliza os sujeitos a agirem conjuntamente” (Bissoli, 2014, p. 838).

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. Em síntese:

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 objetivas, 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 tornou-se fundamental para o caminho desta pesquisa. 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. Esses serão os tópicos abordados no próximo capítulo.

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, discutimos sobre as implicações teóricas da THC nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando o papel do meio no desenvolvimento humano. Além disso, os dados gerados na pesquisa de campo são organizados e apresentados em episódios, que por sua vez são analisados por meio da categoria de análise, a saber: a intencionalidade e a participação da professora na prática pedagógica. Os aspectos analisados buscam evidenciar indícios de uma educação que destaca a participação e o envolvimento ativo das crianças, assim como o papel potente da professora na brincadeira de papéis sociais.

Dessa maneira, as reflexões feitas até aqui convergem em um ponto crucial da THC: todo o processo de humanização é, essencialmente, um processo educativo (Leontiev, 2004), uma vez que a instrução do outro se especializa à medida que as práticas sociais se tornam mais complexas. Nessa direção, Mello (1999) complementa ao afirmar que as capacidades humanas são incorporadas ao longo desse processo histórico de educação.

Nesse viés, consciente dos processos de humanização, 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.

[...] e orienta o pensamento no processo de captação e análise do real no sentido de destacar aspectos fundamentais a serem observados e acompanhados pelo professor no curso do desenvolvimento de seus alunos. Mais que identificar a “fase” em que se encontra a criança, é preciso analisar o singular – particular das crianças com as quais se trabalha, considerando o estado atual do desenvolvimento e suas possibilidades de vir a ser (Pasqualini, 2016, p. 88).

Dessa maneira, pensar em práticas humanizadoras na Educação Infantil implica conhecer e refletir sobre o contexto em que essa etapa da educação se encontra. Lazaretti (2022) afirma que repensar a prática pedagógica não significa necessariamente abandonar os elementos que já existem, mas sim compreender que “podem ser incorporados e ressignificados à luz de uma concepção teórico-metodológica que possibilite avançar rumo à formação e desenvolvimento da criança

em suas máximas potencialidades” (Lazaretti, 2022, p. 723).

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 dos hábitos e costumes humanos, ou seja, todo o processo de objetivação (Lazaretti, 2002). 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).

Por **intencionalidade** entendemos como o ato de organizar a prática pedagógica de maneira consciente, visando contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento a partir da compreensão das atividades-guia e do papel autoral e ativo da professora nesse processo.

Diante do papel das atividades-guia na organização da prática pedagógica, o conceito de ensino desenvolvente (Davidov, 1988) oferece subsídios teóricos para pensar a organização da didática na Educação Infantil.

Partindo da concepção de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2017, p. 114), o ensino desenvolvente, quando organizado e sistematizado, possibilita e impulsiona o desenvolvimento da atividade-guia, contribuindo para o desenvolvimento psíquico da criança. Isso significa que os processos didáticos-educativos podem ser elaborados a partir da atividade que guia o desenvolvimento em cada período (Lazaretti, 2022). Para a autora:

O ensino desenvolvente como uma perspectiva para a didática na educação infantil aponta princípios, nos quais as aprendizagens e o desenvolvimento da criança devem possibilitar mudanças qualitativas no modo de ser, pensar e agir no mundo, permitindo torná-la humana, de modo que se aproprie, progressivamente da riqueza cultural da humanidade (Lazaretti, 2022, p. 732).

Nessa direção, a elaboração das práticas pedagógicas pode considerar os aspectos curriculares — apresentados em documentos legais — a partir dessa intencionalidade, consciente e humanizadora. Para Monteiro (2025, p. 21), “essa é, portanto, a especificidade do trabalho educativo, ou seja, proporcionar o acesso a saberes que exigem uma abordagem intencional e metodologicamente organizada para propiciar o desenvolvimento integral dos indivíduos”.

Nesta pesquisa, voltamos nosso olhar para as brincadeiras de papéis sociais por considerá-la fundamental para o desenvolvimento psíquico. Entretanto, é

comum a visão de que a brincadeira deve acontecer em momentos vagos e desimportantes, como revela a pesquisa de Monteiro (2025), a qual afirma que, apesar de as professoras reconhecerem a importância desse tipo de brincadeira no contexto escolar, muitas ainda assumem uma postura passiva, de observação. Isso, segundo a autora, implica uma ausência de diretividade pedagógica (Monteiro, 2025).

Conforme discutido, compreendemos que a atividade-guia do período pré-escolar não é qualquer brincadeira, mas sim a de papéis sociais, e que “se uma determinada condição não é criada, a brincadeira de papéis pode não surgir e se desenvolver” (Marcolino; Mello, 2015, p. 164). 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 relacionar-se umas com as outras, com o espaço e com os materiais que estão à sua volta (Martinez, 2017). Concordamos com Rossini (2024, p. 18) ao compreender as relações como “o ato de se relacionar com outro sujeito, de tal forma que isto o afete consideravelmente”.

Ao consideramos as relações como um ponto crucial das práticas pedagógicas, é importante assinalar a importância da linguagem. Na perspectiva histórico-cultural, essa função superior é caracterizada como “uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança” (Lazaretti, 2011, p. 157). Sendo especificamente humana, essa função está intimamente ligada à periodização do desenvolvimento, explicados anteriormente. É na comunicação emocional direta que o bebê inicia os processos de comunicar-se com o seu entorno (Lazaretti, 2011), enquanto a atividade objetal manipulatória possibilita que a criança compreenda a ideia do objeto (Carbonieri, 2023). No período pré-escolar, como exposto no capítulo anterior, compreendemos que a linguagem promove, na brincadeira de papéis sociais, as complexificações das comunicações para distribuir os papéis, organizar as

narrativas, entre outros (Carbonieri, 2023). Assim,

O entrecruzamento da linguagem com o pensamento representa o salto qualitativo de maior importância na primeira infância, o que permite com que a criança opere em um plano abstrato, ampliando as relações em seu entorno. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. Isso caracteriza uma nova situação social do desenvolvimento. Os objetos adquirem significados cada vez mais generalizados, ampliando as representações da criança, fundamental para a formação de conceitos em um período posterior do desenvolvimento (Carbonieri, 2023, p. 60).

Após a discussão sobre o conceito de atividade-guia no processo de desenvolvimento psíquico, esta pesquisa assume como um de seus eixos centrais a investigação das relações entre as práticas pedagógicas que estão presentes — ou que podem ser inseridas — no planejamento de uma professora da Educação Infantil. Estabelecer essas articulações apresenta-se fundamental para a construção de uma prática pedagógica que promova e impulse o desenvolvimento das crianças. Assim,

Organizar o ensino na educação infantil pressupõe compreender a relação interna entre ensino e o desenvolvimento psíquico da criança. Essa relação é explicada pelo lugar que a criança ocupa na sociedade, o que inclui analisar seu envolvimento com as pessoas, com os objetos, com as condições de vida e as exigências postas em determinado período do seu desenvolvimento, isto é, sua atividade (Lazaretti, 2022, p. 724).

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). Trata-se do repertório cultural. 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.

Como citado anteriormente, Mukhina (2022) discorre sobre o papel do adulto em garantir as melhores condições para o desenvolvimento psíquico da criança. Considerando a atividade-guia da idade pré-escolar (a brincadeira de papéis sociais) e o objeto de estudo (as práticas pedagógicas na Educação Infantil) a ser investigado por nós, a vivência observada na Turma do Lobo exemplifica o que autora narra sobre a responsabilidade do adulto na promoção de experiências que potencializem a atividade-guia:

Quadro 7 – Planejamento da professora e as condições adequadas para brincar

Na manhã do dia 26 de março, a professora Gisele precisou se ausentar, e a sala foi organizada pela professora substituta, que nomeamos como professora Rebeca. O planejamento da professora Gisele contemplava, para aquele dia específico, duas propostas da brincadeira de papéis: “mesa de café da manhã” e “escritório”. Ambas aconteceriam no jardim da escola, porém concretizou-se na sala de referência da Turma do Lobo.

A priori, o espaço estava organizado da seguinte maneira pela professora Gisele: em uma mesa, colocada no canto da sala, havia materiais de escritório: laptops, telefones e teclados antigos. Em outra mesa, materiais de cozinha: panelas, copos, facas, colheres e frutas. Posteriormente, a professora Rebeca criou mais dois ambientes temáticos, espalhados pelas mesas. No total, a organização resultou em quatro espaços distintos:

1. Mercado: caixa registradora, cestinhas de mercado e frutas, como melancia, banana e laranja.
2. Salão de beleza: um espelho, duas cadeiras, uma mesa, pentes, secador e uma prancha alisadora.
3. Casinha: com utensílios e alimentos de cozinha.
4. Escritório: com câmeras fotográficas, teclados, telefones e laptops.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2025).

Por meio da observação, podemos inferir que o objetivo geral colocado pela professora Gisele era de que, ao se relacionarem com aqueles materiais escolhidos, as crianças vivenciassem a brincadeira de papéis. O modo como a outra professora ampliou as condições permitiu que as crianças vivenciassem outras cenas das relações humanas e explorassem objetos diversos.

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”.

Desse modo, um aspecto a ser considerado nos planejamentos e nas organizações da Educação Infantil diz respeito aos brinquedos e aos objetos não estruturados e/ou sem significação lúdica. De acordo com Elkonin (2019, p. 251), os brinquedos temáticos são aqueles que “sugerem o sentido humano das ações realizadas com eles”, por exemplo, as bonecas — que induzem certos tipos de ações vinculadas. Além disso, há também um subtipo de brinquedos temáticos, que, por sua vez, sugerem uma ação específica (por exemplo, o pente que serve para pentear o cabelo). Por fim, os objetos sem significação lúdica são os que podem ser utilizados como substitutivos aos temáticos (Elkonin, 2019).

Com esse relato, retomamos a terceira fase da atividade objetual manipulatória, na qual a criança já é capaz de ressignificar o uso de certo objeto, mesmo sabendo sua função social (Mukhina, 2022). Dessa forma, podemos sintetizar a utilização dos brinquedos da seguinte maneira: uso do brinquedo temático (boneca – cuidar da boneca), uso do brinquedo temático relacionando-se com outro (pente – para pentear a boneca), uso de um objeto sem significação para o uso premeditado (régua como pente – para pentear da boneca).

Nesse sentido, a articulação entre os brinquedos temáticos e os objetos sem significação lúdica atribuem saltos qualitativos no desenvolvimento do pensamento no campo dos significados (Marcolino; Mello, 2021). Isso porque, ao escolher um objeto para substituir o brinquedo, a criança deve atentar-se não somente às semelhanças físicas e estruturais, mas também em ressignificar a conduta do objeto (Marcolino; Mello, 2021). Assim, segundo as autoras:

No processo de escolha dos substitutos, a palavra se liberta do objeto, o que confere maior liberdade para a atividade lúdica: mesmo estando diante de um objeto que não se assemelhe ao objeto real ou brinquedo ausente, a criança suplanta essa concretude e passa a enxergar não mais o objeto em suas particularidades físicas, **mas o significado que ele pode vir a ter**. Nesse movimento, a experiência da criança, consubstanciada na palavra, é que dirige sua conduta, evidenciando os nexos entre a palavra e a ação [...]. Assim, o uso que a criança faz da palavra, nas situações em que procura um objeto substituto para o brinquedo ausente é indício de que a criança está dando passos rumo à transição para o pensamento conceitual, envolvendo a capacidade de abstração e generalização (Marcolino; Mello, 2021, p. 6-7, grifos nossos).

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).

Nessa direção, Aboud (2018) afirma que a intervenção intencional da professora vai além da organização espacial da sala de referência. Assim, seja por meio do planejamento — que pode envolver a elaboração de propostas propulsoras do interesse e da curiosidade —, seja por meio da inserção na brincadeira, a professora constitui-se como sujeito de um papel ativo. Quanto ao interesse e à curiosidade, Pasqualini e Eidt (2016, p. 145) destacam como fundamental que “a intervenção pedagógica crie condições para que sobre a curiosidade efêmera da criança sobre os fenômenos do mundo se edifique um desejo estável de aprender [...]”.

Foi possível verificar esses aspectos na proposta da professora Rebeca e nas relações estabelecidas entre as crianças e seus pares e, ainda, entre as crianças e os adultos, nesse caso representada pela pesquisadora. Cabe ressaltar que a pesquisadora foi convidada para brincar, protagonizando momentos que foram chamados de “brincar de amigas” por uma das crianças. As imagens a seguir mostram o envolvimento das crianças da Turma do Lobo com os objetos e com seus pares:

Figura 13 – Turma do Lobo brincando na sala de referência



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Dessa maneira, ressalta a relevância e a importância do papel do meio discutido por Vigotski (2018), visto que é mediante as vivências que acontece o desenvolvimento psíquico da criança.

4.1 O MEIO COMO FONTE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: QUESTÕES PARA O PROTAGONISMO DE PROFESSORAS E CRIANÇAS

Um dos pontos elencados por Vygotski (1931) é sobre a constituição da personalidade da criança a partir do processo de desenvolvimento cultural. Torna-se importante ressaltar que o termo “personalidade” não diz respeito às particularidades e características de cada indivíduo, mas sim ao resultado das relações estabelecidas com o mundo exterior (Vygotsky, 1931) e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O desenvolvimento não se dá de maneira isolada e natural. Ao contrário, todos os elementos psíquicos progridem e se desdobram “em um processo de estreita interação” (Vygotski, 1931, p. 229, tradução nossa). Dessa maneira, os processos qualitativos e de apropriação de funções especificamente humanas sempre serão sociais (Vigotski, 2021). Segundo o autor:

Se falarmos sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, sobre qualidades especificamente humanas [...]. Parece-me que a particularidade consiste no seguinte: no **desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio**. E não simplesmente é dado desde o início, mas influencia os primeiros passos do desenvolvimento da criança (Vigotski, 2018, p. 85, grifo do autor).

Dessa forma, o papel do meio é anunciado por Vigotski (2018) em uma de suas Sete Aulas, que foram reunidas no livro *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. A quarta aula é intitulada “O problema do meio na pedologia”, na qual ele aborda o que é, na perspectiva histórico-cultural, o meio e qual o seu papel no desenvolvimento humano.

A compreensão e o estudo do meio, ao contrário de outras ciências, não é algo exato e objetivo. Vigotski (2018) aponta que é necessário investigar a relação do meio com a criança em determinadas etapas da vida. Isso significa que, ao longo do seu desenvolvimento, o modo como ela se relaciona com o seu entorno é modificado mediante as suas transformações psíquicas.

Assim, esse eixo de convergência entre o meio e as determinadas significações que a criança atribui a cada etapa são atribuídos pela **vivência**. Esse conceito é um termo de muito valor para estudiosos da THC, visto que aquilo que se vivencia e como se vivencia afeta diretamente a constituição da personalidade do indivíduo (Rossini, 2024). Vigotski (2018, p. 75, grifo nosso) define vivência como:

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o **momento refratado** através da vivência da criança.

O termo “momento refratado” empregado pelo autor carrega uma profunda correspondência com o objeto de estudo desta pesquisa. Uma vez que propomos buscar as relações entre as práticas pedagógicas e como elas permeiam todo o processo de aprendizagem das crianças, podemos deduzir que, mesmo com um planejamento idêntico elaborado para todas as crianças da turma, os afetamentos — ou os momentos refratados — serão completamente diferentes. Quanto a isso, é possível compreender que uma mesma situação possui influência distinta sobre cada indivíduo (Vigotski, 2018).

Dessa maneira, o estudo sobre o meio parte de uma indissociabilidade das vivências. Isso porque a vivência se manifesta nos momentos vivenciados e nas particularidades da personalidade (Vigotski, 2018). Para Vigotski (2018, p. 78), “o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso”.

A partir disso, as análises devem levar em conta essas especificidades encontradas no meio e na vivência daquela criança (Vigotski, 2018, p. 78), pois “a vivência auxilia a destacar as peculiaridades que desempenharam um papel na definição da relação com uma dada situação”. Assim, é válido não somente o que a criança vive, mas também o sentido que ela atribui àquilo que foi vivido. Quanto a isso, Leontiev (2017c), ao discorrer sobre a atividade e os motivos que orientam as ações, destaca que, ao longo da vida, o que se transforma é o sentido atribuído a determinados fatores, ou seja, àquilo que se relaciona com o momento de vida e com a atividade que orienta o desenvolvimento naquela etapa.

Para exemplificar a complexidade, mutabilidade e dinamicidade do

meio na vida de uma criança, Vigotski (2018) traz alguns casos. Um dos exemplos é uma situação vivenciada por três irmãos, de idades cronológicas diferentes. O quadro da mãe, uma dependente química que agredia as crianças, trazia igualmente para os três um ambiente desagradável e amedrontador. Entretanto, no filho mais velho essa situação despertava um senso de responsabilidade; no do meio, uma relação de sentimentos ambíguos em relação à imagem da mãe; e no mais novo, uma postura defensiva entregue ao desespero (Vigotski, 2018).

Tomando os exemplos discutidos pelo estudioso, é possível perceber que uma mesma situação vivida pela mesma criança terá diferentes significados ao longo de sua vida, assim como um mesmo acontecimento refrata de maneira individual em cada um (Vigotski, 2018). À medida que as condições de vida mudam, a relação com o meio passa por ressignificações (Rossini, 2024). Assim,

[...] a situação influencia a criança, direciona o seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira. Essa compreensão dinâmica e relativa do meio é o mais importante de tudo que podemos haurir quando falamos do meio na pedagogia (Vigotski, 2018, p. 83).

Desse modo, o desenvolvimento da criança “se realiza em condições de relação recíproca com o meio” (Vigotski, 2018, p. 85). Isso significa que, a depender das formas ideais e terminais apresentadas no meio, o desenvolvimento poderá se tornar mais ou menos complexificado.

Considerando essas afirmações à luz do nosso objeto de estudo, pode-se elaborar reflexões a respeito do que é proposto diariamente para as crianças na Educação Infantil. Partindo da ideia de que “o meio se modifica por força da educação” (Vigotski, 2018, p. 75) em suas determinadas etapas, as práticas a serem realizadas pela professora devem considerar e apresentar a cultura humana em sua forma mais elaborada. Para Rossini (2024), ancorada nos estudos de Vigotski (2018):

A forma final só será alcançada pela criança se a ela forem apresentadas as formas mais elaboradas da comunicação e da linguagem. Neste sentido, só é possível se apropriar culturalmente daquilo que lhe é possibilitado o acesso. Se não é ofertado, logo, as possibilidades de conhecer são mínimas e, sem conhecer, não há o desenvolvimento (Rossini, 2024, p. 51).

Dessa forma, é por meio da educação que devem ser garantidas as possibilidades não apenas de acesso, mas também de apropriação da cultura (Mello, 1999). Quando não há a relação com as formas mais elaboradas, tampouco o desenvolvimento acontecerá de maneira rica (Vigotski, 2018).

Por fim, o meio é definido como **fonte de desenvolvimento** (Vigotski, 2018). As aproximações e as relações sociais engendradas nesse meio são responsáveis pelas apropriações que acontecem e acontecerão durante todo o percurso do desenvolvimento humano. Nesse sentido, Vigotski (2018, p. 90-91) elucida:

O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. [...] No meio, existem as formas ideais desenvolvidas e elaboradas pela humanidade que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os seus primeiros passos no processo de domínio da forma inicial. No seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio ou a transforma em seu patrimônio interno.

Reconhecemos, assim, que o meio cria as possibilidades para humanização. Especificamente o meio educativo, que não só orienta, mas medeia e concretiza a relação da criança com a cultura.

4.2 NARRATIVAS DAS PROFESSORAS E VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS: DISCUSSÕES A PARTIR DO CONTEXTO ESCOLAR

Visto a importância da prática pedagógica ancorada em um compromisso humanizador, este tópico busca relacionar as discussões teóricas da perspectiva histórico-cultural com os dados gerados no CMEI, no município de Londrina. Como detalhado anteriormente, foram necessárias quatro etapas: questionários, entrevistas semiestruturadas, observações e análise dos dados. A análise realizada organiza-se em: o que dizem as professoras (dados gerados com as entrevistas e os questionários) e o que vivenciam as crianças (dados gerados por meio da observação e organizados em episódios), analisados à luz da THC.

4.2.1 O que Dizem as Professoras...

O questionário foi disponibilizado via Google Forms, a partir do dia 26 de março de 2025. As respostas foram obtidas nos dias 22 de abril de 2025 (professora Gisele) e 21 de maio de 2025 (professora Beatriz). As questões versavam sobre a formação profissional, como o planejamento é realizado, bem como a compreensão que possuem sobre a Teoria Histórico-Cultural e a atividade-guia da idade pré-escolar (Apêndice C). Já as entrevistas foram realizadas na quarta-feira, dia 21 de maio de 2025. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue e assinado por cada professora, concordando e autorizando todos os procedimentos da pesquisa (Apêndice A). Entretanto, a professora Gisele optou por não autorizar a gravação de áudio de sua entrevista.

Dessa maneira, a entrevista com a professora Gisele foi registrada pela pesquisadora diretamente em seu diário de campo, durante o decorrer da conversa, o que resultou em anotações mais sucintas. Por outro lado, a entrevista com a professora Beatriz foi gravada e posteriormente transcrita, o que possibilitou um registro mais detalhado e extenso das falas.

O **questionário**, elaborado com o objetivo de captar os aspectos periféricos da realidade, revelou algumas informações importantes sobre as concepções das professoras Gisele e Beatriz.

Para a etapa das **entrevistas**, foram elaboradas perguntas norteadoras (Apêndice D) que posteriormente foram organizadas e separadas em quatro tópicos principais, a serem contemplados:

- a) **Planejamento:** quais as dificuldades, como organiza, a partir do que ela pensa para planejar.
- b) **Teoria:** se existe alguma teoria que norteia o seu planejamento e quais as razões para determinada escolha.
- c) **Teoria Histórico-Cultural e a brincadeira de papéis sociais:** qual o conhecimento a respeito da THC e o que compreende por brincadeira de papéis sociais, brincadeira de faz de conta, jogo de papéis.
- d) **Brincadeira de papéis sociais e planejamento:** quais as possíveis relações entre os dois.

Diante das diferentes circunstâncias que as entrevistas foram realizadas (com e sem a gravação de áudio), reunimos as respostas referentes aos quatro tópicos citados anteriormente.

Em relação ao **planejamento**, a professora Gisele relatou, nas respostas do questionário, que o faz sozinha e segue o modelo sugerido nas formações pedagógicas (Anexo A). Em sua entrevista, pontuou sobre as amplas possibilidades que encontra no contexto do CMEI. Segundo ela, a liberdade presente desde a coordenação até as práticas torna a elaboração do planejamento mais fácil, pois existe um diálogo entre as necessidades curriculares e os interesses das crianças. Assim, de acordo com a professora, consegue inserir os conceitos científicos e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “*de forma natural nas propostas*” (Informação oral – professora Gisele). Além disso, sempre busca trocar saberes e experiências com as professoras mais experientes na Educação Infantil. Quando questionada sobre o que trabalha nesses planejamentos, afirma que são elaborados em uma “*construção igualitária com as crianças*” (Informação oral – professora Gisele), pois busca sempre partir dos interesses da turma. Nesse momento, citou que sempre considera o que a criança quer aprender.

É preciso pontuar que, na perspectiva histórico-cultural, não consideramos que o conteúdo é inserido de “forma natural”. Conforme discutido no primeiro capítulo, a concepção naturalista das coisas se opõe à concepção de aprendizagem e desenvolvimento que Vigotski (2018) propõe. Além disso, ao citar a BNCC, a professora revela a preocupação em seguir e cumprir as proposições do documento. Essa é uma preocupação válida e necessária, porém é importante olhar para a BNCC de maneira crítica e cuidadosa.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) surge com a proposta de unificar os conteúdos a serem ensinados nas escolas brasileiras. Propõe o acesso à educação por meio de habilidades e competências a serem trabalhadas com as crianças em cada etapa (Costa; Tapajós; Santos, 2020). Entretanto, as autoras sinalizam falhas a respeito da implementação dessa Base:

Como normativa, a BNCC atualmente define e ou orienta como deve ser a prática no processo de ensino das crianças. Entretanto, não apresenta como de fato os sujeitos envolvidos devem proceder para que a criança aprenda, desenvolva e tenha seu direito à educação implementado em toda sua amplitude (Costa; Tapajós; Santos, 2020, p. 19).

Assim, o documento auxilia na elaboração das práticas pedagógicas a partir de cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017). Porém, ainda se faz necessário o diálogo entre o documento, a intencionalidade da professora e a realidade daquela instituição. A ausência de uma articulação concreta com a prática apresenta um “risco de ser apropriada apenas no nível do discurso” (Mello; Silva, 2016, p. 85). A leitura da BNCC, dessa forma, exige uma (re)elaboração para o desenvolvimento integral da criança (Rodrigues; Boer; Marquezan, 2020), sendo necessária uma fundamentação teórica mais sólida, que esclareça de forma mais clara e didática como de fato acontece a aprendizagem das crianças (Costa; Tapajós; Santos, 2020).

A professora Beatriz, em seu questionário, e assim como Gisele, responde que constrói sozinha o seu planejamento, orientando-se pelo *Caderno de Orientações* do município e sua grade curricular. Durante a sua entrevista, trouxe algumas considerações sobre como o elabora e quais as dificuldades que encontra:

*O meu planejamento eu faço sozinha. **Eu tenho outras “profs” do P4 aqui, mas eu faço o meu planejamento sozinho. “Que que” é a minha maior dificuldade? Que é constante, em todo tempo você entender o perfil da turma, saber que eles já chegam com uma bagagem, são especificidades diferentes, e quando você compreende que a turma tem um perfil que alguns demandam um pouco mais e outros menos, eu começo a pensar nas propostas. Por isso que muitas das vezes, o que eu penso na hora de planejar? A brincadeira, tem uma brincadeira, eu “tô” lá com a brincadeira. Mesmo que eu fale que não é jogo de papéis, porque eu não deixo eles, naquele momento, brincar sozinho.***

[...]

*Então, por exemplo, **hoje, minha maior dificuldade é o quê? Parar, fazer o replanejamento daquilo que eu apliquei. E já aconteceu de achar, fazer aquele planejamento maravilhoso, com um monte de coisa total fechadinha, chega aqui e na aplicabilidade dele não “tá” fluindo. E por questão de interesse, e eu ter que ter uma outra abordagem e mudar.*** (Informação oral – professora Beatriz).

As respostas relatam que os documentos orientam aspectos importantes de seu planejamento. Isso posto, é importante apresentar os documentos legais que norteiam e orientam as práticas pedagógicas da Educação Infantil no Brasil atualmente, bem como o documento que orienta as práticas dessa etapa na cidade

de Londrina, local em que a pesquisa foi realizada. São eles: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010); *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Campos; Rosemberg, 2009); e o *Caderno de Orientações para a Educação Infantil* (Londrina, 2025).

Cabe às Diretrizes determinarem as políticas públicas e os processos de elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil. Além disso, estabelecem os princípios éticos, políticos e estéticos, bem como os dois eixos norteadores, sendo a brincadeira e as interações (Brasil, 2010). Assim, a DCNEI reconhece a criança como um ser de direitos (Rossini; Kawagoe; Magalhães, 2021) e propõe a promoção de experiências nas quais as crianças brinquem, ampliem a confiança, explorem, conheçam e aprendam (Brasil, 2010).

Em relação aos *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Campos; Rosemberg, 2009), esse documento busca orientar os profissionais das instituições que atendem crianças pequenas. Firma a concepção de que as crianças são sujeitos de direitos e que, portanto, o atendimento ofertado precisa assegurar condições que favoreçam seu bem-estar, sua segurança, seu desenvolvimento e sua participação. As autoras apresentam critérios mínimos a serem cumpridos, relacionados ao direito à brincadeira; à atenção individual; à higiene e saúde; ao movimento; à proteção, ao afeto e à amizade, entre outros.

Ambos os documentos são de grande importância para o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil no Brasil. Segundo Lima, Akuri e Valiengo (2018, p. 364):

A efetivação desses direitos está diretamente relacionada ao conhecimento e compreensão das regularidades do desenvolvimento infantil por parte dos professores e demais educadores da escola (auxiliares de turma, equipe gestora, auxiliares de limpeza, atendentes de cozinha...). Esta questão se apresenta como uma importante implicação pedagógica para a composição de um currículo na Educação Infantil que seja promotor do máximo desenvolvimento humano, uma vez que a ampliação do entendimento sobre o valor dos processos educativos para a (trans)formação da inteligência e personalidade da criança, desde bebê, pelas vias do conhecimento científico, enriquece e qualifica o trabalho docente, condicionando as escolhas e propostas apresentadas a ela na perspectiva da garantia de seus direitos fundamentais e da plenitude de sua humanização.

Em relação ao *Caderno de Orientações para a Educação Infantil* (Londrina, 2025), citado por ambas as professoras, este anuncia como referências fundamentais Vigotski, Leontiev, Elkonin, Paulo Freire e Loris Malaguzzi. Apresenta aspectos legais do currículo da Educação Infantil brasileira, a organização da grade curricular correspondente a cada turma, a metodologia a ser seguida e a forma de avaliação, que são os pareceres descritivos. Os termos “intencionalidade”, “acolhimento” e “repertório cultural” surgem diversas vezes. De acordo com as Orientações, os planejamentos realizados no município seguem a metodologia de projetos. Assim,

Cada projeto é pensado de forma específica para cada turma e surge a partir da observação sensível e da escuta ativa do professor em relação às ações e falas das crianças. Assim, o professor é capaz de identificar as necessidades e os interesses do grupo, definindo um tema que dialogue com o contexto vivido pelos alunos (Londrina, 2025, p. 22).

Dessa forma, no tópico “Itens essenciais ao planejamento” (Londrina, 2025, p. 19) há uma lista a ser seguida e contemplada: a) indicar os saberes e os conhecimentos; b) Indicar as ações das crianças que correspondem a esses saberes e conhecimentos (objetivos); e c) indicar a pergunta avaliativa. Segundo o documento:

O planejamento deve ser flexível, humanizado e voltado para a realidade de cada turma, respeitando a singularidade de cada criança, incluindo as adaptações necessárias para as crianças com necessidades especiais. Nele, pode haver uma organização temporal com os itens essenciais da rotina, o que ajuda a gerenciar o tempo e a estrutura do dia a dia. É importante destacar que os itens da rotina podem ser intencionalmente planejados com a indicação dos saberes e das ações das crianças. No entanto, essa intencionalidade não precisa estar presente em todos os momentos ou em todos os dias, sendo direcionada conforme o que se deseja trabalhar em cada contexto específico. Isso garante um planejamento mais acolhedor e adaptado às necessidades de cada criança e grupo, promovendo uma educação inclusiva e significativa (Londrina, 2025, p. 20).

Em suma, as Orientações Municipais da cidade de Londrina fornecem aspectos metodológicos e teóricos para que as professoras da rede elaborem seus planejamentos, podendo atentar-se às especificidades das crianças nas diferentes turmas.

Diante desses dados, é possível elaborar algumas reflexões sobre o planejamento na Educação Infantil. Por meio do planejamento, a professora pode

considerar os aspectos científicos, mas também os interesses das crianças (Freiria; Valiengo; Lima, 2020). Segundo as autoras, a apropriação teórica permite que práticas educativas humanizadoras sejam planejadas, organizadas e desenvolvidas, garantindo “a participação ativa das crianças no ambiente escolar” (Freiria; Valiengo; Lima, 2020, p. 8). Assim, a percepção da professora sobre sua própria prática e as crianças afeta o que é proposto. De acordo com Mello (2014, p. 178):

Muda também a forma como acontece a gestão do tempo e da atividade: em lugar de atividades exclusivamente geridas pelo professor, percebe-se a possibilidade também de atividades com gestão compartilhada em que o planejamento é realizado parcialmente pelo professor e parcialmente pelas crianças ou alunos. nessas situações, o professor planeja um conjunto de atividades que são assumidas pelas crianças ou alunos em grupos pequenos de acordo com os motivos de cada um. A partir daí, o planejamento da concretização da atividade passa a ser exercido pelos alunos ou crianças.

Quando questionadas sobre uma **teoria** que sustenta e norteia as práticas, a professora Gisele respondeu sobre a abordagem de Reggio Emilia¹⁴, que conheceu por meio da coordenadora pedagógica do CMEI. Além dessa, citou também Montessori, mas enfatizou que “segue o que a escola segue”, que, nesse caso, seria a de Reggio Emilia.

A pesquisadora então perguntou de que maneira conheceu mais profundamente os conceitos da abordagem, e a professora respondeu que foi por meio de um grupo de pesquisa que tiveram no ano de 2024. Nesse grupo também trabalharam com um livro da Teoria Histórico-Cultural, mas que, naquele momento, não recordava o nome.

Além desses pontos, a professora ressalta que acredita não existir uma metodologia desprovida de sentido, e sim aquela que mais vai ao encontro do perfil da turma. Por fim, comenta que sente falta de uma teoria.

A professora Beatriz trouxe, em contrapartida, a perspectiva histórico-cultural como norteadora de suas práticas:

Eu gosto muito, claro, histórico-cultural, né? Por quê? Eu encontro

¹⁴ A Abordagem Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi (1920–1994), fundamenta-se na escuta sensível da criança, no ambiente como terceiro educador, no trabalho por projetos, na arte como forma de expressão e na documentação pedagógica como processo de reflexão e avaliação, compreendendo a criança como sujeito ativo e protagonista de suas aprendizagens. Para aprofundamento, ver *As cem linguagens da criança* (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

*dificuldades, porque o caminho realmente não é fácil. Não. **Porque é longo prazo. E o que acontece? Eu pego uma criança que eu sei que ela chega com vivências. O conteúdo sistematizado e científico tem que partir de mim.***

Então eu tenho que saber o detentor do conhecimento, não é só o professor, mas aquele conceito de vivência que ela tem, eu vou trazer o conteúdo científico e apresentar. (Informação oral – professora Beatriz).

Ao anunciarem a abordagem de Reggio Emilia e a Teoria Histórico-Cultural, ambas as professoras demonstram preocupação em alinhar uma teoria à prática. Apesar disso, a fala da professora Gisele revela uma certa contradição, uma vez que, quase no final, desabafa que sente falta de uma teoria. Como discutido anteriormente, essa categoria é imprescindível na análise e compreensão da realidade: esse sentimento de ausência, anunciada já no final da frase, pode gerar possibilidades de movimento por parte da professora. Isso quer dizer que, ao constatar isso, sua realidade pode ser transformada a partir da compreensão dessa contradição. Concordamos com Carbonieri (2023, p. 25) ao afirmar que “a compreensão da realidade por meio da lógica dialética e suas contradições gera possibilidades de atividade humana plena, concreta, consciente que seja possível, de fato, a transformação”.

Além disso, a professora, ao citar Montessori, está se referindo ao Método Montessori¹⁵, idealizado por Maria Montessori (1870–1952). Entretanto, ao analisarmos o *Caderno de Orientações para a Educação Infantil* (Londrina, 2025), não é possível encontrar nenhuma menção ao método, visto que as referências principais são as citadas anteriormente: Vigotski, Leontiev, Elkonin, Paulo Freire e Loris Malaguzzi.

Em relação à professora Beatriz, diante de sua resposta, a pesquisadora perguntou quais os conceitos da teoria lhe eram caros e importantes, uma vez que ela citou várias vezes as palavras “vivências” e “repertórios”:

Quando a criança chega, e você sabe que ela já tem aquele mínimo de experiência, vivência e tudo, mas quando você vê que ela não fala nada, só as ações dela já demonstram a transformação, de que ela já sabe. Por exemplo, a gente fala assim, olha, que na teoria é muito fácil, a

¹⁵ O Método Montessori propõe um ensino que é caracterizado pela organização de um ambiente preparado para as crianças, pelo uso de materiais estruturados e pela valorização da atividade autônoma. Tem como base o potencial criativo das crianças e busca relacionar a atividade educacional, a liberdade e a individualidade. Para aprofundamento, ver obras da fundadora Maria Montessori como *A criança* (1984), *Pedagogia Científica: a descoberta da criança* (1965), entre outros.

criança chega com a problematização inicial, “pra” chegar lá na catarse, a gente fala assim, como que essa criança vai sair demonstrando na sociedade?

*É quando a gente sabe, por exemplo, outra coisa, uma criança, ele falou assim, “ô, tia, lembra aquela vez que você trouxe aquele negócio do mercado? E eu fui lá no mercado, e ele tinha de novo, aquele lá que fala o preço das coisas”. Aí, eu fui. **Aquilo me fez sentido**, porque a gente brincou de mercado, eu trouxe pra eles os panfletos, e outra coisa, eu brinquei de mercado com as madeiras, e eu deixei os panfletos, e ele falou, isso aqui é isso, isso aqui é aquilo, e eles começaram a brincar, e ele foi no mercado, ele sentiu pertencer, e ele lembrou o gênero panfleto, ele só não soube falar que é o gênero, mas ele demonstrou-me uma atitude, que ele levou, algo que ele aprendeu aqui na escola, que ele já teve essa experiência. **Eu percebi que eu consegui ampliar o repertório**. (Informação oral – professora Beatriz).*

Dessa maneira, é possível perceber que de fato a professora Beatriz apresenta um repertório a respeito da THC. Quando afirma que reconhece a criança com suas vivências, mas que também sabe sobre seu papel na sistematização e no ensino dos conteúdos científicos, podemos refletir sobre **o protagonismo compartilhado** (Martinez, 2017), aspecto essencial da perspectiva.

Na contramão de práticas centralizadoras que consideram ou apenas a professora, ou apenas o currículo, ou apenas o interesse das crianças, a THC considera que o processo educativo é formado por um triplo protagonismo: a professora, a criança e o meio educativo (Teixeira; Barca, 2017). Assim,

Compreendemos que o protagonismo compartilhado entre os elementos do ambiente educativo da pré-escola (a professora, a criança e o meio educativo) contribuem não somente para o sentimento de pertencimento, mas também para a humanização das máximas potencialidades dos sujeitos envolvidos. Quando a ação da professora é voltada para partilha e envolvimento, as crianças tornam-se capazes de vivenciar as experiências, utilizando amplamente os recursos e os espaços (Pereira; Costa Jr., 2025, p. 133-134).

No que diz respeito a essa temática, Mello (2014) propõe uma problematização necessária: a apropriação de uma teoria pela prática pedagógica deve vir acompanhada de reflexão e ação. Segundo a autora, há sempre o risco de a teoria ser incorporada apenas de forma superficial, limitando-se ao nível do anúncio — o que configura, nesse caso, a apropriação de “um discurso sobre uma teoria” (Mello, 2014, p. 173). Para ser superada, “é necessário provocar uma reflexão sobre o impacto desses novos conceitos sobre as práticas realizadas, procurando propor possíveis transformações que aproximem as práticas da nova opção teórica” (Mello,

2014, p. 176).

Dessa maneira, é por meio do protagonismo compartilhado que as professoras e as crianças adotam um papel ativo em relação ao seu próprio desenvolvimento, tanto profissional (no caso das professoras), quanto psíquico. Todo o processo de humanização aqui ressaltado exige, essencialmente, o envolvimento ativo e por inteiro da criança (Mello; Silva, 2016) e, ousamos dizer, também da professora.

Nessa direção, destacamos a importância dos pares mais experientes no processo de desenvolvimento e objetivação da cultura humana, pois, segundo Leontiev (2004), a continuidade histórica depende dos adultos. De acordo com o autor, se uma tragédia assolasse o planeta e só sobrassem as crianças, “a história da humanidade teria de recomeçar” (Leontiev, 2004, p.291).

Em relação à **brincadeira de papéis sociais**, em resposta ao questionário, a professora Gisele destaca a sua importância e afirma que: “*as crianças desenvolvem habilidades sociais, emocionais e cognitivas por meio dos jogos de papéis*”. Em sua entrevista, a professora afirmou que observa momentos de brincadeira o tempo todo, mas que nota uma facilidade maior por parte das meninas em engajar. Além disso, disse que quando percebe alguma dificuldade, tende a guiar a criança, comentando que “*quando não tem muita direção, fica mais bagunça*” (Informação verbal – professora Gisele). Diante disso, a pesquisadora questionou quais as diferenças que ela notava nas brincadeiras que tinham objetos que direcionavam mais a narrativa (com significação lúdica) e as brincadeiras vivenciadas no quintal, sem esse tipo de objeto direcionado. A professora, então, trouxe um exemplo de quando outra professora levou a Turma do Lobo para a quadra e distribuiu vários objetos não estruturados (sem significação lúdica, como gravetos, blocos de madeira etc.), com os quais as crianças tiveram dificuldades em engajar alguma brincadeira. Afirmou, então, que “*quando damos oportunidades, fica mais fácil para eles entrarem na brincadeira*” (Informação verbal – professora Gisele) e que após algumas intervenções as crianças começaram a brincar de construir aviões e torres.

Nesse momento, a pesquisadora notou que a concepção de brincadeira que a professora mencionava era diferente do conceito de brincadeira de papéis sociais. Assim, ao pedir uma breve explicação do que a professora compreendia sobre essa atividade-guia, ela respondeu que “***é qualquer coisa lúdica na proposta, que envolva imaginação e diversão***” (Informação verbal – professora

Gisele). Para exemplificar, trouxe os momentos em que, em vez de pedir uma fila, pede para construírem um trem.

Dessa maneira, a resposta da professora Gisele evidencia que, na realidade, ela não tem apropriado de fato o que é a brincadeira de papéis sociais. Ressaltamos que as concepções a respeito de ludicidade, imaginação e brincadeira podem variar de uma perspectiva teórica para outra. Entretanto, esta pesquisa se ancora nos pressupostos histórico-culturais, que entende a brincadeira de papéis como a atividade que guia o desenvolvimento infantil no período pré-escolar e que tem como principal conteúdo as relações humanas (Elkonin, 2019). Assim, construir um trem em vez de fazer uma fila não pode ser considerada uma brincadeira de papéis sociais, pois não revela as dinâmicas e relações sociais dessa atividade.

A professora Beatriz afirma, em seu questionário, que a brincadeira de papéis é fundamental para o desenvolvimento da criança e, por meio dela, “as crianças trocam experiências, constroem significados coletivos e ampliam seu repertório cultural e social”. Em sua entrevista, pontuou:

Os jogos de papéis, ele, na verdade, só entra na prática se a criança consegue organizar a brincadeira, reconhecendo as suas funções, com a intervenção do professor nas problematizações. Ah, isso aqui é uma garrafa, mas o que mais que eu posso fazer? Eu não demando as funções, você deve fazer isso ou aquilo, eles se organizam entre eles, e eles sabem as funções das profissões através dos jogos. Prof. Beatriz, como isso acontece? Quando eu percebo que uma criança, que nem eu fiz com aqueles topos, ou com aqueles galhos secos, eles estão brincando de comidinha, abre a boca porque minha comida está quente, sem ter um prato, sem ter uma colher, sem ter uma panela, eles trouxeram significado para aqueles elementos, fazendo o faz de conta, e trazendo vivências para a experiência. Prof. Beatriz, como isso acontece? Por que eles têm o quê? **As vivências no CMEI, nas suas casas, nas suas famílias.** (Informação verbal – professora Beatriz).

Complementa, então, sobre qual é o papel da professora nesse processo e quais dificuldades encontra:

Problematizar. Eu vou perguntando, mas e se tal, para ver até onde vai, onde flui. Então, essas intervenções, isso a gente tem aqui. Mas, por exemplo, o que eu sinto a falta de ter um repertório para apresentá-lo algo mais elaborado. É essa proposta aí que eu sinto a falta. Porque eu preciso de um acervo professora, mas o CMEI também precisa desse acervo. **Porque nós temos que apresentar essa cultura elaborada.** E não é só através de imagem, através de um vídeo. Que essa foi a nossa reunião. **É através de vivência.** (Informação verbal – professora Beatriz).

Diante das afirmações da professora, é possível compreender um pouco mais sobre a concepção que ela tem a respeito da brincadeira de papéis sociais, que, por sua vez, corrobora a THC. Ao relatar cenas nas quais as crianças utilizam objetos para reproduzir cenários do dia a dia (como usar o galho seco para representar comidinha) e relacioná-las às vivências das crianças, a professora demonstra conhecer que é a realidade que é representada por meio da brincadeira (Mukhina, 2022).

Outro termo importante usado pela professora Beatriz é o de “cultura elaborada”. Como discutido anteriormente no capítulo, a cultura é todo o patrimônio objetivado pela humanidade, e, no contexto escolar, isso significa apresentar as mais diversas formas de cultura, ampliando as vivências das crianças. De acordo com Chaves (2014, p. 86):

Com o amparo desses escritos, afirmo que ampliar e enriquecer as vivências das crianças e dos professores implica, necessariamente, em não limitá-las às experiências de suas histórias individuais e locais, únicas vivências e por vezes empobrecidas que a sociedade capitalista lhes reservou.

Por fim, o último tópico a ser contemplado e discutido era sobre as possíveis relações entre as **vivências na brincadeira de papéis e o planejamento feito pela professora**. A professora Gisele aponta que, para ela, não existe um planejamento sem brincadeiras, pois “*quando passamos por vivências que afetam as emoções, como o jogo de papéis e a ludicidade, o aprendizado se torna mais significativo*”. Assim, toma essa relação como necessária e possível. Cita que o “*jogo de papéis*” está sempre presente no seu planejamento, como no “*dia do paleontólogo*”.

Ao verificar os planejamentos realizados pela professora Gisele, é possível perceber que em alguns momentos a brincadeira de papéis sociais é realmente planejada, fato que será apresentado e discutido no percurso “Um encontro com os dinossauros”, presente neste capítulo. Além desse, diferentes propostas nomeadas como “Jogos de Papéis” aparecem nos planejamentos, mais especificamente nos dias 26 de março, 2, 9 e 23 de abril.

Já a professora Beatriz esclarece:

Eu percebo que a brincadeira, ela proporciona para mim, com as crianças, mais proximidade e segurança.

Ó, que nem a sexta-feira do brinquedo. Cada uma traz o seu brinquedo [...] elas sabem que tem que cuidar do brinquedo do amigo. Então quem traz as bonecas, a gente faz um canto com bonecas. Quem traz os carrinhos. E eu deixo elas passarem para brincar com o brinquedo do amigo. Entendeu? Pelo espaço. Depois a gente brinca na quadra, porque sexta é o dia do brinquedo.

[...]

*E quando não é assim a minha brincadeira, tem aquela brincadeira que eu **vejo jogos de papéis acontecendo aqui no meu quintal ou até quando eu trouxe na sala, que eu peguei aquelas madeirinhas, aqueles pedacinhos de topo, que eles fazem as trocas. Eles trazendo significado. Fazendo as trocas. Então o que eu percebo? É muito importante. E eu uso as brincadeiras para trazer proximidade, confiança, segurança.** (Informação verbal – professora Beatriz).*

A partir dessa resposta, a pesquisadora indagou sobre qual brincadeira a professora estava falando, já que tinha apresentado como exemplo o dia do brinquedo e o fato de que as crianças brincavam pelo espaço e na quadra. Ela esclarece: “*Sem ser de papéis. Nos cantos¹⁶ que eu faço assim, eu deixo*”.

Posteriormente, a pesquisadora perguntou especificamente sobre a brincadeira de papéis:

*Jogos de papéis, principalmente também, porque eu conheço às vezes o meu aluno que está aqui na minha sala, você já percebeu isso. Eu **vejo pouca reação. Quem sempre interage é o [Eduardo], [Maria] [Laura], [Daniel], [Isabela]¹⁷. Os outros são acanhados. Um pouquinho a Maria.***

Aí lá fora, o que eu percebo? Que aquelas crianças que não conversam aqui, elas se soltam uma com as outras nos jogos de papéis. Elas falam mais. Então você me entende? Cada criança, eu consigo entender e saber, nossa, poxa vida, eu posso agora planejar dessa forma aqui, daquela forma ali, que a gente consegue.

*Então assim, principalmente nos jogos de papéis. E você sabe que é tudo maravilhoso, que cada dia é um desafio, mas esses desafios vêm e fazem até a gente pensar no replanejamento. E aí a gente consegue entender que na sala de referência você não consegue pegar a fala de uma criança, uma conversa. **E lá nos jogos de papéis, eles estão brincando, estão trazendo sentido. Aí você conhece, começa a ter um outro olhar pra criança.** (Informação verbal – professora Beatriz).*

Ao colocarmos em tela as respostas dadas sobre as relações entre o planejamento de práticas e a brincadeira de papéis sociais, é possível refletir sobre a

¹⁶ Nessa fala, a professora Beatriz refere-se aos espaços organizados com materiais, sendo o termo “canto” utilizado sem relação com uma perspectiva teórica específica.

¹⁷ Os nomes entre colchetes correspondem a nomes fictícios, utilizados para a preservação da identidade.

intencionalidade das práticas pedagógicas. Entendemos que é a partir da intenção da professora que as crianças podem vivenciar momentos de brincadeira.

Assim, a professora é a organizadora do meio social educativo, e os aspectos desse meio podem ser considerados de forma a garantir condições para a ampliação do repertório cultural e para que a brincadeira de papéis sociais seja vivenciada. Isso significa contemplar, na prática pedagógica, quatro pilares essenciais (Marcolino, 2013, p. 110): “tempo e espaço (onde e quando se brinca), os objetos (com o que se brinca), relacional (com quem se brinca) e temática e conteúdo da brincadeira (de que e como se brinca)”.

As respostas dadas pelas professoras apontam duas questões, anteriormente discutidas. A primeira diz respeito à resposta da professora Gisele, quando ela afirma que a brincadeira “*torna o aprendizado mais significativo*”. De fato, quando se entende que a brincadeira de papéis sociais (e não qualquer brincadeira) tem um papel significativo no desenvolvimento da criança, também se compreende que ela proporciona o aprendizado tanto dos hábitos especificamente humanos, quanto de conteúdos científicos. Entretanto, é importante delimitar uma premissa da THC, abordado no segundo capítulo: não podemos tomar a brincadeira de papéis sociais como um elemento didático (Vigotski, 2021), ou seja, promovê-la visando fins educativos. Como exposto por Leontiev (2017a, p. 122), o objetivo da brincadeira é a “ação em si mesma”.

A segunda questão refere-se à resposta da professora Beatriz, que compreende que a brincadeira surge por meio das relações com o outro. Ao dizer que esta traz “*proximidade, confiança, segurança*”, a professora demonstra compreender a importância de momentos em que as crianças brincam umas com as outras, sem uma finalidade didática.

O comprometimento e a compreensão das especificidades da infância perpassam respostas de entrevistas e questionários e são concretizadas por meio dos planejamentos e das práticas elaborados pelas professoras. No tópico a seguir, buscamos contextualizar as vivências das turmas do Lobo e do Tesouro, perpassados pelos planejamentos e pelas vivências e que se tornaram, de alguma maneira, um repertório para a criação imaginadora das crianças, culminando, assim, na brincadeira de papéis sociais.

4.2.2 O que Vivenciam as Crianças...

Neste item, nosso objetivo é verificar como as crianças vivenciam a brincadeira de papéis sociais. Para além da elaboração dos episódios, foi possível traçar relações entre três eixos¹⁸: o planejamento da professora, a vivência da prática e, por fim, o protagonismo na situação imaginária.

Dessa forma, apresentamos três percursos, nos quais os planejamentos são discutidos e acompanhados de episódios:

- a) **Corpo, Cuidado e Brincadeira** – Episódio “Nosso espaço de cuidados”;
- b) **Sabores e Descobertas no Quintal** – Episódio “Um piquenique muito saudável no quintal”;
- c) **Um Encontro com os Dinossauros** – Episódio “Estou indo salvar os dinossauros”.

a) CORPO, CUIDADO E BRINCADEIRA

Quadro 8 – Episódio 5: Nosso espaço de cuidados

Na tarde do dia 26 de março, a Turma do Tesouro realizou a proposta elaborada no planejamento da professora Beatriz. A proposta era relacionada à diversidade: houve a leitura do livro *Tudo bem ser diferente*, uma roda de conversa sobre as diferenças e uma atividade com massinhas de modelar. Naquela semana, todas as turmas do CMEI trabalharam essa pauta.

Quando as crianças terminavam a proposta, era permitido que brincassem com os brinquedos de duas caixas da sala: com os blocos de montar, as bonecas e os carros.

Assim, o espaço da sala foi sendo reorganizado conforme o término da atividade, que acontecia no centro do ambiente em uma mesa. As demais atividades iam ocupando as outras mesas e o chão com os brinquedos.

As cenas de brincadeiras foram variadas, mas em um determinado momento a pesquisadora notou a organização, no canto da sala, de uma mesa com algumas bonecas, um cesto que se tornou uma banheira, roupas, carrinhos pequenos, secador e outros objetos não estruturados. Ali estavam Eduardo, Larissa e Poliana.

Consideramos importante ressaltar que Eduardo é um menino que demonstrou muito interesse em protagonizar cenas nas quais é estabelecida uma dinâmica familiar: gosta de interpretar o pai e sempre procura algum parceiro para ser o seu filho. Conforme observado, frustra-se nessa busca e opta por brincar com os

¹⁸ A apresentação destes eixos apresentados não segue necessariamente essa ordem.

outros meninos em outras narrativas. Nesse dia específico, encontrou Larissa e Poliana, duas meninas, que construíram essa situação imaginária em conjunto com Eduardo.

Ao ver o canto preparado pelo trio, a pesquisadora questionou o que era cada objeto enfileirado, e Eduardo e Poliana explicaram:

— Aqui tem uma banheira para tomar banho e um sabonete — explicou Poliana, referindo-se ao cesto e à carteira azul em cima da “saboneteira” verde.

— É, e aí depois do banho tem alguns brinquedos para os nossos filhos brincarem — pontuou Eduardo.

Figura 14 – Cuidando das bonecas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A pesquisadora continuou a observar a dinâmica, na qual Eduardo e Poliana eram os pais de dois meninos gêmeos, e Larissa a mãe de uma menina. Decidiam dar banho, usar o sabonete repetidas vezes, até que Eduardo interveio:

— “Tá” muito frio, vou ter que levar meu filho pro hospital.

— Não precisa, vou dar um banho e colocar uma roupa nova nelas — alertou Poliana.

Então, Larissa e Poliana ficaram conversando sobre as roupas que iriam colocar em seus filhos:

— Acho que vou colocar esse macacão aqui, ele é bonito! — disse Poliana.

— Eu vou colocar o vestido, está muito calor — disse Larissa

Figura 15 – Momento de banho nas bonecas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Após as trocas de roupas, Eduardo comentou que seu filho estava com fome e que ia precisar dar a mamadeira. Procurou pela mesa algum objeto que pudesse

se transformar e encontrou um pinguim de brinquedo. Entregou para Larissa e disse:

— Pronto, já esquentei.

Figura 16 – Mamadeira para o bebê



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Nesse episódio, as crianças utilizaram objetos que, inicialmente, não correspondiam ao que precisavam: o pinguim não era necessariamente a mamadeira, tampouco a carteira azul, o sabonete. Entretanto, já sabiam o que queriam e utilizaram outros objetos para se satisfazerem. Surgiu, assim, uma necessidade correspondente à representação. Como exposto, o caráter simbólico da brincadeira dá-se justamente pela substituição lúdica de um objeto pelo outro, visto que “o pré-escolar escolhe os objetos substituídos apoiando-se nas relações reais dos objetos” (Mukhina, 2022, p. 156). Mais uma vez, ressaltamos que essa função gesta a consciência infantil, ou seja, o desenvolvimento de sua consciência se estrutura mediante a motivação de sua atividade (Leontiev, 2017a).

Além disso, podemos deduzir que esse momento só foi possível por causa da atividade-guia anterior à brincadeira de papéis: a atividade objetual manipulatória. Em um primeiro momento, Larissa, Poliana e Eduardo sabiam exatamente a função social de cada objeto que precisavam nessa narrativa — fato que só é possível por causa do que foi apropriado na segunda atividade-guia do desenvolvimento infantil. Assim, nessa etapa, além de a criança já conhecer e manipular o objeto, ela também apresenta capacidade para imaginar “o que se pode

fazer com isso?” (Mukhina, 2022, p. 109).

Surgem, nesses momentos de apropriação, as premissas para a brincadeira de papéis sociais. Para Lazaretti (2022), quando as ações de manipulação com o objeto são redirecionadas, trata-se da gênese da brincadeira de papéis. Nesse sentido, novas relações entre objeto e criança são criadas, agora sendo mediadas pelas relações sociais. Quanto à substituição de um objeto pelo outro, Elkonin (2019, p. 223-224) afirma:

Durante a evolução das ações com os objetos observam-se dois tipos de transferências. Em alguns casos, transferência da ação com o objeto, aprendida numa condição, para outras condições. Por exemplo, a criança aprendeu a pentear com um pente de verdade a própria cabeça, e passa em seguida a pentear a boneca, o cavalo de papelão, o urso de pelúcia. Em outros casos, faz-se o mesmo, mas com um objeto substitutivo, por exemplo, pentear não com um pente, mas com uma régua de madeira, a boneca, o cavalinho, e pentear-se a si mesma. No primeiro caso, o objeto manipulado era um pente; no segundo, bonecas e cavalinhos. Num tipo de transferência generalizam-se as ações; no outro separa-se o objeto do esquema de atuação.

No episódio relatado, existem as duas transferências. As crianças aprenderam o uso da mamadeira e do sabonete e transferem seu uso para novas condições — dar mamadeira e banho nas bonecas —, assim como utilizam um objeto substitutivo para realizar essa ação — o pinguim e a carteira que se transformam em mamadeira e sabonete, respectivamente.

Elkonin (1987, p. 163) assinala que “o fato de poder separar as ações do objeto e generalizá-las possibilita a comparação destas com as ações dos adultos”, isto é, nesse episódio, o ato de transformar o pinguim em uma mamadeira, ou seja, usar o objeto como acessório para a situação imaginária, viabiliza a protagonização do papel do adulto.

Desse modo, uma das relações delineadas entre a atividade objetual e a brincadeira de papéis é de que a segunda só é possível por causa das apropriações vivenciadas na primeira. Em síntese:

Seu principal significado consiste no fato de que, por conta de procedimentos peculiares (a apropriação, pela criança, do papel da pessoa adulta e de suas funções sociolaborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetuais, a transferência dos significados de um objeto a outro etc.), a criança modela, no jogo, as relações entre as pessoas. Na própria ação objetual, tomada isoladamente, “não está escrito” para que deve ser

realizada, qual é seu sentido social, seu motivo eficiente. **Só quando a ação com o objeto inclui-se no sistema das relações humanas, põe-se em evidência nela seu verdadeiro sentido social, sua orientação na direção das outras pessoas.** Tal “inclusão” tem lugar na brincadeira (Elkonin, 1987, p. 164, grifo nosso).

Além disso, ao conversar com a professora e analisar o planejamento da semana anterior ao do dia 26 de março de 2025, a pesquisadora descobriu que as crianças tinham vivenciado aquela “estação de cuidados” por meio da proposta do dia 20 de março. A proposta consistia em:

Quadro 9 – Planejamento professora Beatriz – 20/3/2025

“Higiene com o corpo a partir da música ‘Banho é bom’. E na sequência organizar um espaço com itens de higiene e os bonecos para realizar a hora dos cuidados com o corpo”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da professora (2025).

Diante desse novo dado, a brincadeira protagonizada por Eduardo, Larissa e Poliana tomou uma nova dimensão: o planejamento realizado pela professora proporcionou um encontro com os hábitos que já são conhecidos e vivenciados pelas crianças com os seus familiares, mas que, naquele momento, tomou um novo lugar em seu desenvolvimento (Akuri, 2022). Isto é, apesar de tomarem banho e serem cuidados diariamente por outros adultos, foi a partir dessa brincadeira de papéis que as três crianças começaram um processo de apropriação daquela ação de cuidado. Dessa maneira, a sensibilidade, a responsabilidade e o afeto também são apreendidos pelas crianças à medida que vivenciam isso no seu meio (Mello; Farias, 2010).

Deduzimos, então, que o planejamento da professora, em consonância com a brincadeira de Eduardo, Larissa e Poliana, abrangeu não somente a humanização no sentido do cuidado com o outro e a utilização de objetos para tal, mas também “a sofisticação dos níveis de desenvolvimento do jogo de papéis sociais” (Kusunoki, 2018, p. 90).

b) SABORES E DESCOBERTAS NO QUINTAL

Quadro 10 – Episódio 6: Um piquenique muito saudável no quintal

Na tarde ensolarada do dia 2 de abril, a Turma do Tesouro estava brincando no quintal do CMEI quando Eduardo aproximou-se da pesquisadora com a seguinte ideia:

— Professora, “vamo” fazer um piquenique para a gente. Vai ter muita coisa saudável.

Para preparar o ambiente, de acordo com o organizado no primeiro piquenique, Eduardo e Poliana estenderam uma toalha sobre o chão do quintal.

— Ah, eu espero que tenha melancia, é a minha fruta favorita! — disse a pesquisadora.

— Não vai ter, não tem frutas aqui hoje — alertou Eduardo.

Nesse momento, Poliana interferiu e propôs:

— Mas é de mentirinha, a gente finge que é fruta.

Em seguida, ofereceu algumas pedras como frutas. A ideia de Poliana foi prontamente aceita, e todos os alimentos foram confeccionados com areia, pedras e gravetos. Mais crianças foram se envolvendo no piquenique, com muita banana, melancia, melão, brigadeiro e muitos bolos de aniversário (com muito chocolate!).

Figura 17 – Pedras e areia para os adultos, frutas e bolo para as crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Em um determinado momento, Poliana pegou um punhado de grama e perguntou:

— Qual comida é verde para a gente fingir ser?

— Pode ser um abacate! — sugeriu a pesquisadora.

Ela aceitou e foi buscar mais, pois, segundo ela, o piquenique precisava de muitos abacates.

Figura 18 – Abacates de Poliana

Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Ressaltamos que a frase “vai ter muita coisa saudável” revelava uma vivência que Eduardo e a turma tiveram semanas anteriores, na Semana da Saúde. No dia 19 de março, as professoras do P4 vespertino promoveram um piquenique saudável com diversidade de frutas, que foram levadas pelas crianças e professoras. No planejamento da professora Beatriz, a proposta foi assim descrita:

Quadro 11 – Planejamento professora Beatriz – 19/3/2025

“Roda de conversa sobre alimentação saudável a partir da literatura “A cesta da dona Maricota”, na sequência explorar o canto da autoimagem através da obra de autorretrato de Arcimboldo, em seguida piquenique no jardim”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da professora (2025).

Figura 19 – Piquenique para as turmas de P4 (vespertino)

Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Assim, mais uma vez podemos estabelecer uma relação importante entre o que é proporcionado por meio do planejamento e como isso pode afetar a criança. O piquenique foi uma experiência tão marcante para Eduardo que, mesmo semanas depois, ele não somente se lembrou dela, mas optou por brincar daquele tema.

A partir desse episódio, podemos refletir teoricamente sobre a brincadeira protagonizada pelas crianças da Turma do Tesouro. Elkonin (2019, p. 250) traz uma experiência com objetos que sugerem alguma situação lúdica, demonstrando que, diante da oferta, “o jogo adquiria a forma evoluída com ações reiteradas”. Pautando em nossas observações realizadas no CMEI, o episódio “Um piquenique muito saudável no quintal” revela alguns pontos importantes a respeito do uso de objetos sem significação lúdica.

O desejo de Eduardo era brincar de piquenique. Entretanto, imediatamente percebe que aquela situação não seria possível, pois não havia frutas. Nesse momento, Poliana surge como uma parceira mais experiente e sugere que podiam “fingir” que os gravetos e pedras eram as frutas. Eduardo, ao topar, revela o que Elkonin (2019) afirma sobre a brincadeira com as crianças pequenas (ainda na primeira fase): o papel de Eduardo foi radicalmente modificado diante da transformação lúdica dos objetos, que, por sua vez, são introduzidos “como de fora” (Elkonin, 2019, p. 251) por Poliana. Dessa maneira,

[...] mesmo estando diante de um objeto que não se assemelhe ao objeto real ou brinquedo ausente, a criança suplanta essa concretude e passa a enxergar não mais o objeto em suas particularidades físicas, mas o significado que ele pode vir a ter. Nesse movimento, a experiência da criança, consubstanciada na palavra, é que dirige sua conduta, evidenciando os nexos entre a palavra e a ação. Isso significa, então, que o significado da palavra, nesse momento de desenvolvimento da criança, refere-se a tudo aquilo que ela conhece na sua experiência, com os usos sociais das coisas. Esse conhecimento, ainda bastante empírico, transforma-se na situação imaginária, em um conhecimento generalizado de sua experiência (Marcolino; Mello, 2021, p. 6-7).

Assim, essa transformação e a aceitação por parte de Eduardo se difere da transformação vivenciada pelas crianças no episódio “Nosso espaço de cuidados”. Em “Um piquenique muito saudável”, deparamo-nos com uma internalização da realidade objetiva de forma mais avançada. Segundo Mukhina

(2022, p. 291), a imaginação enquanto “processo psíquico especial” acontece principalmente porque a criança se torna capaz de transformar a situação sem a mediação de um objeto real.

c) UM ENCONTRO COM OS DINOSSAUROS

Quadro 12 – Episódio 7: Estou indo salvar os dinossauros!

Em um determinado momento da manhã do dia 23 de abril, a pesquisadora notou que Heitor estava subindo e descendo o paredão de escalada presente no quintal do CMEI. Entretido e imerso em alguma narrativa, o menino subia, fazia alguns gestos com a mão enquanto anunciava algo e logo depois voltava a descer. Essas ações se repetiram, até que a pesquisadora se aproximou e perguntou o que estava acontecendo.

- Eu estou indo salvar os dinossauros dos meteoros.
- Meteoros? Aqui no planeta Terra? — questionou a pesquisadora.
- Não, no planeta Quintal. Eu sou do planeta Terra.

Passando alguns momentos em que Heitor repetia a subida e a descida, a pesquisadora indagou:

- Onde está o planeta Quintal? Vou lá te ajudar.
- Isso aqui — disse Heitor referindo-se ao paredão — é o portal. Só eu consigo atravessar ele.
- Entendi, vou te esperar no planeta Terra então! Qualquer coisa me liga! — disse a pesquisadora.

A brincadeira de Heitor se estendeu para além do paredão: começou a correr pelo quintal e “estacionar” perto de uma das árvores. Depois de um tempo, aproximou-se da pesquisadora e disse:

- Pronto, já estão salvos.
- Mas os dinossauros estão soltos no planeta Terra? Eles não são perigosos?
- Não, eles estão no zoológico!

Figura 20 – Paredão para o planeta Quintal



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A brincadeira protagonizada por Heitor naquela manhã dialoga diretamente com uma proposta que a professora Gisele realizou na manhã do dia 19 de março, a respeito da profissão de paleontólogo. O planejamento elaborado pela professora foi descrito da seguinte maneira:

Quadro 13 – Planejamento professora Gisele – 19/3/2025

<p style="text-align: center;">“Livro: Dinossauros raio X.</p> <p style="text-align: center;">Proposta Jogos de papéis: paleontólogo. (explicar para as crianças)</p> <p style="text-align: center;">Proposta: desenterrar os dinossauros com os pincéis e montar o esqueleto. (2 crianças juntas) (Avaliação)</p> <p style="text-align: center;">Explicar quem é paleontólogo, que é uma profissão, o que ele faz, mostrar imagens, mostrar que ele usa o pincel porque os fósseis são delicados, mostrar a fruta podre que também é delicada. Levar para a experiência.”</p>
--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da professora (2025).

A experiência e a realização da proposta foram acompanhadas pela pesquisadora. O primeiro momento aconteceu na sala de referência da turma, e a professora Gisele apresentou às crianças um livro que apresentava alguns dinossauros e suas estruturas ósseas. Assim, a professora explicou o que um paleontólogo fazia, quais instrumentos eram necessários para realizar o seu trabalho e o que eram os fósseis. Para auxiliar nas explicações, a professora criou um cartaz que foi fixado no quadro. Além disso, explicou por que não existiam mais dinossauros, introduzindo a questão da extinção.

Aqui, ressaltamos que o tema extinção, natureza e sustentabilidade são recorrentemente trazidos pela professora Gisele, conforme dito e analisado na etapa das entrevistas.

Figura 21 – Cartaz sobre a proposta



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Após a realização da primeira etapa da proposta, a turma foi direcionada ao quintal do CMEI, onde se depararam com uma “estação de paleontologia”. Nesse momento, a prática consistia em encontrar os dinossauros, que estavam sob a areia e congelados em blocos de gelo. Para esse trabalho, as crianças utilizaram pás, pincéis e martelos.

Figura 22 – Vamos para a estação de paleontologia?



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Assim, podemos deduzir que a narrativa de salvar os dinossauros construída por Heitor refletia o que foi visto e vivenciado alguns dias antes, não somente pelo conhecimento que a criança demonstrou ter sobre os dinossauros, mas

também pela ação de protegê-los dos meteoros. Isto é, após conhecer (mesmo que brevemente) a história dos dinossauros e por que não existem mais, Heitor conseguiu criar uma situação imaginária por meio da qual ele conseguia interferir e ainda salvar os dinossauros em uma realidade paralela, o planeta Quintal.

O papel da professora, nesse contexto, foi de apresentar conteúdo científico para as crianças. Além de contemplar temas como dinossauros, extinção e fósseis, a professora Gisele, ao planejar essa proposta, possibilitou que as crianças ampliassem o seu repertório para além do cotidiano. Concordamos com Akuri (2022, p. 88) ao afirmar que:

Os planejamentos revelam também a ampliação do repertório das crianças com o que se convencionou chamar de “cultura mais elaborada” – que pode ser entendida como o conjunto de elaborações humanas que excedem à cotidianidade, ao que já é conhecido e vivenciado pelas crianças em casa com os familiares e em outros espaços sociais que frequenta.

Nessa direção, podemos inferir que a ampliação do repertório de Heitor contribuiu para a criação da situação imaginária. Portanto, o trabalho na Educação Infantil pode promover a organização das condições e das relações entre a criança e a atividade humana (Marcolino, 2013). Dessa maneira, a experiência promovida para e com a Turma do Lobo promoveu uma nova constituição de referenciais para as crianças (Mello; Farias, 2010), contribuindo, a partir desse episódio, para o desenvolvimento da imaginação de Heitor.

Em suma, os dados gerados durante a pesquisa de campo permitiram compreender que, por meio dos planejamentos e das situações educativas realizadas pelas professoras Gisele e Beatriz, as crianças puderam ampliar seu repertório cultural, relacionar-se com hábitos especificamente humanos e conhecer conteúdos científicos. Além disso, quando criadas as condições de tempo, espaços e materiais, a brincadeira de papéis sociais foi vivenciada.

Outro ponto fundamental para as nossas análises diz respeito às ações didáticas das professoras que, além de planejarem e organizarem, puderam vivenciar e acompanhar as suas práticas, possibilitando uma participação ativa por parte das crianças.

Ao analisarmos se as ações de planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas podem contribuir (ou não) para a realização da brincadeira de papéis sociais no contexto da Educação Infantil, este capítulo traz como categoria de

análise a intencionalidade e participação da professora na prática pedagógica. Dessa maneira, consideramos que as práticas podem ser concretizadas a partir de uma intencionalidade consciente, a qual considere as especificidades da infância e a periodização do desenvolvimento anunciadas pela THC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações que se estabelecem entre a criança e o mundo circundante são, por natureza, relações sociais, pois é precisamente a sociedade que constitui a condição real, primária, de sua vida, determinando tanto seu conteúdo como sua motivação.
(Leontiev, 2017a, p. 82).

A pesquisa apresentada traz a Teoria Histórico-Cultural, fundada pela escola de Vigotski, como sua base teórica. A epígrafe deste capítulo final traduz uma das premissas mais fundamentais da teoria: a de que as relações sociais permeiam toda o desenvolvimento humano. Compreendemos que o tornar-se humano depende das condições concretas de vida.

Dessa forma, ao longo das nossas vivências, travessias e reflexões, pensamos e criamos condições para o desenvolvimento humano. E nesse contexto, inevitavelmente, a criação dessas condições também envolve o contexto pedagógico, isto é, a educação escolar. Nessa pesquisa, restringimo-nos ao contexto da Educação Infantil, especificamente na idade pré-escolar.

Delimitamos, então, o nosso **objeto de pesquisa**: as práticas pedagógicas na Educação Infantil. O **problema central** orientador ao longo do percurso foi: “As ações de planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas podem contribuir (ou não) para a realização da brincadeira de papéis sociais no contexto da Educação Infantil?”.

Para responder à questão anunciada, esta pesquisa foi sistematizada em torno de um **objetivo geral**: investigar como as ações de planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas com crianças de 4 e 5 anos podem contribuir (ou não) para a realização da brincadeira de papéis sociais. A partir disso, foram criados objetivos específicos que contemplassem os conhecimentos científicos acumulados a respeito da brincadeira de papéis; os aspectos das regularidades do desenvolvimento infantil no período pré-escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural; e, por fim, refletir acerca das práticas pedagógicas e suas implicações para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sócias.

O **primeiro capítulo** introduz a organização da pesquisa, as inquietações e as premissas teóricas que nos sustentaram por este caminho. No **segundo capítulo** apresentamos o levantamento bibliográfico realizado, a

metodologia, os procedimentos e a contextualização dos participantes da pesquisa.

Em relação ao levantamento, buscamos conhecer e dialogar com as pesquisas sobre a brincadeira de papéis sociais e as práticas docentes. A partir das buscas e das análises, foi possível concluir que ainda existem poucas produções que contemplem as duas temáticas na perspectiva histórico-cultural. Dessa forma, ressaltamos que esta pesquisa visa contribuir ainda mais para as discussões da área.

O tópico “O Caminho da Pesquisa” apresenta as categorias de análise elaboradas a partir da relação estabelecida com o meio observado, resultando nas categorias discutidas respectivamente no terceiro e no quarto capítulos: (1) níveis da brincadeira de papéis sociais; e (2) intencionalidade e participação da professora na prática pedagógica.

O **terceiro capítulo** tem como objetivo discutir conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural e articulá-los ao objeto desta pesquisa. Nele, são apresentados e analisados os conceitos de atividade humana e os processos de objetivação e apropriação, bem como os motivos e as necessidades da atividade. Ao articular essas discussões às práticas pedagógicas na Educação Infantil, é possível evidenciar um aspecto central: por meio do planejamento, de suas práticas e do protagonismo compartilhado, a professora possui a possibilidade de criar necessidades humanizadoras.

Na sequência, o capítulo aborda 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 —, ressalta-se a necessidade e a importância da presença de parceiros mais experientes no processo de humanização.

O tópico “Níveis de Desenvolvimento da Brincadeira de Papéis Sociais” apresenta a categoria de análise elaborada, propondo discutir o processo de complexificação dessa atividade-guia. Para contextualizar os diferentes níveis, são analisados os episódios “Tia, vou fazer a sua unha!”, “Feliz aniversário!”, “‘Bora’ jogar *Fifa*?” e, por fim, o episódio “Família”.

Consideramos toda essa análise de grande relevância para a pesquisa, uma vez que, em um primeiro momento, cogitou-se que as crianças ainda não estivessem protagonizando situações imaginárias devido à ausência de uma narrativa mais complexa e à dependência dos objetos que elas tinham em mãos. Contudo, a partir das discussões realizadas com os pesquisadores no Encontro

Coletivo de Orientação e do retorno aos estudos teóricos, a categoria foi elaborada, permitindo refletir sobre o enriquecimento do conteúdo da brincadeira de papéis sociais e sobre o papel da professora nesse processo.

Dessa maneira, esse capítulo possibilitou, por meio dos dados, que chegássemos a algumas conclusões a respeito da brincadeira de papéis sociais e seus níveis: conforme os argumentos, os papéis e as regras se ampliam, essa atividade se complexifica.

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 é 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 quarto níveis, o episódio “Família” permite compreender as mudanças na dinâmica da brincadeira, sendo considerados mais elaborados e sofisticados. 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.

Por fim, **o quarto capítulo** sintetiza e aborda o nosso objeto de estudo: as práticas pedagógicas na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. Por meio da categoria “Intencionalidade e participação da professora na prática pedagógica”, discutimos sobre a intencionalidade docente, o papel do meio no desenvolvimento humano, as condições para a brincadeira de papéis sociais e a importância do repertório cultural. Em suma, as possibilidades e as vivências podem ser promovidas por meio do planejamento da professora, ou seja, ela pode garantir as melhores condições para o desenvolvimento psíquico da criança. Ressaltamos, dessa

maneira, um outro aspecto fundamental na pesquisa: as relações e o papel autoral da professora no processo educativo.

Consideramos que, para que o processo de humanização seja pleno, não basta que a criança interaja com o meio circundante. É necessário que ela se relacione com o patrimônio cultural objetivado pela humanidade. Portanto, no contexto da Educação Infantil, isso significa promover e ampliar as relações entre criança e cultura.

Em seguida, os dados gerados por meio do questionário e das entrevistas são apresentados e analisados sob a perspectiva histórico-cultural. As respostas das professoras apontam para algumas premissas: a importância do protagonismo compartilhado, a necessidade de uma apropriação teórica para orientar as práticas, as diferentes concepções a respeito da brincadeira de papéis sociais e a relevância de documentos oficiais no planejamento pedagógico. Nessa direção, é importante ressaltar algumas conclusões às quais chegamos.

Quando existe uma apropriação teórica que sustenta as práticas pedagógicas, o planejamento da professora apresenta potencial para oferecer possibilidades pelas quais o desenvolvimento psíquico é impulsionado. Diante dos dados anteriormente analisados, é possível refletir que, apesar de os planejamentos serem semelhantes em sua estrutura, a professora Beatriz demonstra uma segurança em relação ao caminho teórico que a norteia, revelando também consciência do papel fundamental que possui em relação à ampliação do repertório cultural e sistematização dos conteúdos científicos. Dessa forma, é possível concluir que é de suma importância que a docência esteja fundamentada em uma teoria que considere e favoreça o desenvolvimento psíquico das crianças.

Ao considerarmos as respostas das professoras acerca do planejamento, foi possível apresentar e discutir alguns documentos relacionados à Educação Infantil no Brasil e no município de Londrina. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), os *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Campos; Rosemberg, 2009) e o *Caderno de Orientações para a Educação Infantil* (Londrina, 2025) direcionam, sistematizam e orientam as práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa. Consideramos, assim, que quando alinhados a práticas intencionais, conscientes e humanizadoras, esses documentos são de grande valia para a elaboração dos planejamentos.

Para finalizar o capítulo, apresentamos três percursos, dos quais podemos analisar três eixos: o planejamento da professora, a vivência da prática e a protagonização da situação imaginária. Dessa maneira, os percursos “Corpo, Cuidado e Brincadeira”, “Sabores e Descobertas no Quintal” e “Um encontro com dinossauros” inferem que, por meio dos planejamentos e das vivências, as crianças puderam ampliar o repertório cultural, conhecer hábitos especificamente humanos e aprender conteúdos científicos.

A partir disso, consideramos que o planejamento elaborado pela professora pode permitir que o conteúdo científico seja sistematizado e apresentado a partir dos interesses demonstrados pelas crianças. Nisso consiste o protagonismo compartilhado, no qual as professoras e as crianças assumem um papel ativo em seus próprios processos de desenvolvimento.

Foi possível verificar esses aspectos nos percursos apresentados ao longo do quarto capítulo. Em “Corpo, Cuidado e Brincadeira”, o planejamento da professora Beatriz e a proposta realizada consistia em uma atenção especial em relação aos cuidados com o corpo. Posteriormente, no episódio “Nosso espaço de cuidados” foi observada uma preocupação de Eduardo, Larissa e Poliana em cuidarem de seus respectivos filhos imaginários, revelando uma apropriação relacionada a sensibilidade, responsabilidade e afeto.

Já em “Sabores e Descobertas no Quintal”, por meio do piquenique promovido, as professoras do CMEI oportunizaram vivências e percepções acerca da alimentação saudável. Como relatado, ao serem criadas as condições de espaço, tempo e materiais, Eduardo e Poliana puderam protagonizar uma situação imaginária, atrelada à narrativa do piquenique. Por fim, o percurso “Um Encontro com os Dinossauros” revelou, mais uma vez, que quando são oferecidas condições objetivas, torna-se ainda mais possível que a criança protagonize a brincadeira de papéis sociais. E não somente isso, visto que a partir da proposta realizada pela professora Gisele as crianças puderam ampliar e conhecer conteúdos científicos para além do dia a dia.

Com isso em tela, ao retomarmos o problema central — “As ações de planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas podem contribuir (ou não) para a realização da brincadeira de papéis sociais no contexto da Educação Infantil?” —, podemos concluir 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 e, nesse contexto específico, da 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.

À luz do exposto, esta pesquisa buscou, em última instância, contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas humanizadoras, que respeitem as crianças em suas especificidades. Para que tais práticas se efetivem, torna-se fundamental que sejam garantidas às professoras condições objetivas para o trabalho pedagógico, de maneira institucional, formativa e material, que lhes permitam planejar, organizar e sustentar, de modo intencional, práticas coerentes com os princípios aqui discutidos e comprometidos com a valorização da infância. E, ainda, ressaltamos a importância da apropriação teórica acerca da periodização do desenvolvimento.

Por fim, ao mesmo tempo que este estudo apresenta contribuições para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a brincadeira de papéis sociais, é fundamental reconhecer as fragilidades evidenciadas ao longo da pesquisa. Destacam-se, nesse sentido, a lacuna de pesquisas acadêmicas que articulem diretamente o tema, bem como desafios relacionados à apropriação teórica e à compreensão da periodização do desenvolvimento para a construção de práticas intencionais e conscientes. Longe de encerrar o debate, tais limites apontam para a relevância e a necessidade de novos estudos que aprofundem essas questões, ampliando as possibilidades de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, com vistas a uma educação de qualidade para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ABOUD, Leila Orssolan. **Os cantos estão arrumados.** E agora, professora? O papel docente nas brincadeiras de faz de conta com crianças da Educação Infantil. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2018.

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Atividade de estudo para a formação teórica de professores:** implicações para a organização de um currículo humanizador na creche. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, SP, 2022.

BISSOLI, Michelle de Freitas. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 829-854, set./dez. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732014000300829. Acesso em: 22 jan. 2026.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 22 jan. 2026.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2026.

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.

CHAVES, Marta. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na educação infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 81-91, set./dez. 2014.

COSTA, Sinara Almeida da. Educação Infantil, legislação e Teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** Conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 243-252.

COSTA, Sinara Almeida da; TAPAJÓS, Jéssica Alves; SANTOS, Célia Maria Guimarães. Aprendizagem da criança: relação entre a BNCC e a Teoria Histórico Cultural. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 21, n. 2, p. 9-20, 2020. DOI: 10.36311/2236-5192.2020.v21n02.02.p9. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9845>. Acesso em: 22 jan. 2026.

CUNHA, Neire Márcia da; COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. Algumas especificidades na constituição da inteligência e da personalidade na primeira infância. *In: SILVA, José Ricardo et al. (org.). Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 67-90.

DAVIDOV, Vasily V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In: DAVIDOV, 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.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRIA, Marcos Henrique; VALIENGO, Amanda; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Educação Infantil como lugar e tempo para a liberdade: reflexões a partir da perspectiva Histórico-Cultural. **Revista Cocar**, [s. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3278>. Acesso em: 22 jan. 2026.

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. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –

Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2019.

GOMES, Jessica; LIMA, Elieuzza Aparecida de; MORAES, Tatiana Schneider Vieira de. Os Momentos de cuidado na educação de bebês e crianças pequenas: situações potenciais de aprendizagem e desenvolvimento humano. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 197-216, 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro. **O desenvolvimento do autocontrole da conduta na educação infantil**: um estudo sobre os Cantos de Trabalho de Freinet. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2018.

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 desenvolvente. **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 Editora, 2004.

LEONTIEV, Alexei N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; 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 Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2017b. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexei N. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa M.; PUÉNTES, Roberto V. (org.) **Ensino desenvolvimental: antologia**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017c. p.39-57.

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.

LIMA, Elieuzza Aparecida de.; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; VALIENGO, Amanda. Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. **Revista Zero-a-seis**, [s. l.], v. 20, n. 38, p.360-374, jul./ dez.

2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p360>. Acesso em: 22 jan. 2026.

LIMA, Vanilda Gonçalves de. A atividade principal no processo de educação de bebês. *In: SILVA, José Ricardo et al. (org.). Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018. p. 91-117.

LONDRINA. Conselho Municipal de Educação de Londrina. Deliberação 003/2016. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Londrina. **Jornal Oficial do Município de Londrina**, n. 3158, 29 dez. 2016. Disponível em: https://sinepenpr.org.br/wp-content/uploads/2021/08/deliberacao-003_2016-cmel-educacao-infantil.pdf. Acesso em: 22 jan. 2026.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação de Londrina. **Caderno de Orientações para a Educação Infantil**. Londrina: SME, 2025. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.londrina.pr.gov.br/educacaoinfantillondrina/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 22 jan. 2026.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucinéia Maria. Acolher, explorar, brincar e conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês e crianças na educação infantil. *In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (org.). Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil*. Curitiba: CRV, 2019. p. 149-162.

MAGALHÃES, Cassiana; RAIZER, Bernardo M. Tecer abundância em meio a escassez: educação infantil humanizadora. *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. 33-46.

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

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Os objetos sem significação lúdica específica na brincadeira. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 25, 2021.

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.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. (org.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: método e metodologia de pesquisa**. 2. ed. Maringá, SP: Eduem, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educ. Rev. [online]**, [s. l.], v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. ISSN 1984-0411.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial. 2007.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedagogia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 727-739, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/XFdGdGZt9x5zzjf6TfryGcM/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2026.

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.; 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/reeducacao/article/view/1603>. Acesso em: 22 jan. 2026.

MELLO, Suely Amaral; SILVA, Greice Ferreira. BNCC: um currículo integrador da infância brasileira? **Debates em Educação**, [s. l.], v. 8, n. 16, p. 66-88, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p66>. 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, Suely Guadalupe de Lima (org.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014. p. 173-180.

MONTEIRO, Vanessa de Souza. **O trabalho educativo na pré-escola: contribuições à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2025. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2025.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Tradução de L. H. da Mata. Rio de Janeiro:

Nórdica, 1984.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Tradução Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.

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

NUNES, Rodrigo Lima. **A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora**. 2019. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2019.

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.

OLIVEIRA, Isabela Gonçalves de. **O papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciência. Marília, SP, 2020.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **A influência do contexto escolar na maneira de brincar de crianças da Educação Infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, 2016.

OLIVEIRA, Shirlei Calógero de Araújo de. **Atividade docente na Educação Infantil e o processo de humanização das crianças de 4 e 5 anos: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo** – Departamento de Psicologia - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.

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.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (org.), **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru, SP: Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016. p. 101-148.

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: 22 jan. 2026.

RODRIGUES, Joseane da Silva Miller; BOER, Noemi; MARQUEZAN, Fernanda. Marcos regulatórios e as implicações na organização do currículo para educação infantil brasileira. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 226-240, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.41599. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/41599>. Acesso em: 22 jan. 2026.

ROSSINI, Kethelen. **As relações dos bebês no berçário: um olhar histórico-cultural**. 2024. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2024.

ROSSINI, Kethelen; KAWAGOE, Luana. H.; MAGALHÃES, Cassiana. Tempo e espaço para a brincadeira de papéis sociais na educação infantil: documentos oficiais e práticas pedagógicas. **Educação em Análise**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2021. DOI: 10.5433/1984-7939.2021v6n1p141. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357943172_Tempo_e_espaco_para_a_brincadeira_de_papeis_sociais_na_educacao_infantil_documentos_oficiais_e_praticas_pedagogicas. Acesso em: 22 jan. 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: 22 jan. 2026.

SOUSA, Valéria Aparecida Costa. **A brincadeira de faz de conta na educação infantil: a perspectiva docente em questão**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2022.

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

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria Histórico-Cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: Conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 29-39.

TRINDADE, Larissa Aparecida. **A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

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

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1931.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas IV**: problemas de la psicología infantil. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, [s. /], v. 33, n. 65, p. 149-166, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47454>. Acesso em: 22 jan. 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE A –
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PROFESSORES(AS) DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezado(a) senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa **“Práticas docentes e as brincadeiras de papéis sociais: um olhar para o planejamento e práticas pedagógicas na Educação Infantil”**, a ser realizada na instituição escolar. A pesquisa justifica-se a partir da necessidade de analisar e refletir sobre o planejamento docente e como ele compreende o desenvolvimento infantil, atentando-se ao planejamento dos tempos, espaços e materiais nos momentos de brincadeiras de papéis sociais, e tem como **objetivo** analisar se as brincadeiras de papéis sociais são contempladas no planejamento e nas práticas das professoras da Educação Infantil. Sua participação é muito importante e se daria da seguinte forma: a) questionário sobre o planejamento pedagógico e quais as compreensões sobre o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar; b) entrevista sobre as práticas docentes (quais são os fatores que dificultam ou facilitam o planejamento), o que conhece sobre a brincadeira de papéis sociais e como relaciona o planejamento com as brincadeiras; c) apreciação do planejamento realizado; d) observações e registros das práticas no cotidiano vivido na instituição. Para tanto, serão utilizados registros no diário de campo da pesquisadora, registros fotográficos e registros de gravação de voz para as entrevistas.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas para essa e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Como as entrevistas serão gravadas, os arquivos de áudio ficarão armazenados sigilosamente apenas no computador da pesquisadora responsável, pois servirão para transcrições necessárias para essa e futuras pesquisas. Dessa forma, os registros de áudio serão utilizados apenas para documentar a pesquisa, enquanto os registros fotográficos serão utilizados tanto para documentar quanto para divulgar. Os meios de divulgação incluirão a dissertação de

mestrado e possíveis trabalhos que venham a ser publicados. A pesquisadora poderá utilizar as imagens por um período de cinco anos após a conclusão da pesquisa e, transcorrido esse período, todos os dados relacionados (gravações de áudio e imagens) serão devidamente deletados do computador da pesquisadora, garantindo a privacidade e a proteção das informações coletadas durante o estudo.

Esclarecemos, ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são: contribuir com as práticas docentes para e com as crianças na idade pré-escolar — privilegiando o desenvolvimento qualitativo delas; bem como contribuir com a sistematização dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Quanto aos riscos, a pesquisa apresenta riscos mínimos que podem envolver desconforto, constrangimento e cansaço por parte dos(as) participantes da pesquisa durante a coleta de dados. Também apresenta minimamente riscos que envolvam a manutenção do sigilo e a confidencialidade durante a coleta. Caso haja algum constrangimento, desconforto ou cansaço por parte de qualquer participante da pesquisa, ele(a) será imediatamente amparado(a) pela pesquisadora e poderá interromper imediatamente a coleta de dados.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar – XXXXXX, pelo celular XXXXXXXX ou pelo e-mail: XXXXXXXX, sob orientação da XXXXXXXX, e-mail: XXXXXXXX, contato telefônico: XXXXXX ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (43) 3371- 5455, e-mail: cep268@uel.br. Tendo em vista que o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) é um colegiado de avaliação de projetos de pesquisa criado para atender as resoluções do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, visa normatizar as pesquisas envolvendo seres humanos como forma de proteção aos participantes das pesquisas.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de ____.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

(**NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

REGISTROS DE ÁUDIO

- Sim, autorizo a gravação da minha voz.
 Não, não autorizo a gravação da minha voz.

OBSERVAÇÃO, REGISTROS E DIVULGAÇÃO DA IMAGEM

- Sim, autorizo a observação, o registro fotográfico e a divulgação da minha imagem.
 Não autorizo a observação, o registro da imagem e a divulgação da minha imagem.
 Autorizo a observação e o registro da imagem, mas não a divulgação da minha imagem.

APÊNDICE B –
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU
RESPONSÁVEIS

Prezado(a) senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa intitulada “**Práticas docentes e as brincadeiras de papéis sociais: um olhar para o planejamento e práticas pedagógicas na Educação Infantil**”, a ser realizada no XXXXXXXXX. A pesquisa justifica-se a partir da necessidade de analisar e refletir sobre o planejamento docente e como ele compreende o desenvolvimento infantil, atentando-se ao planejamento dos tempos, espaços e materiais nos momentos de brincadeiras de papéis sociais, e tem como objetivo analisar se as brincadeiras de papéis sociais são contempladas no planejamento e nas práticas das professoras da Educação Infantil. A participação das crianças refere-se: **(a)** observação no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI): rotina na escola, como e do que brincam, quais espaços e materiais utilizam para brincar; **(b)** registros e escuta das brincadeiras protagonizadas.

A participação da criança é muito importante e se dará por meio da observação da rotina no Centro de Educação Infantil. Serão acompanhados os diferentes momentos em que as crianças protagonizam as brincadeiras de faz de conta, do que e como brincam, sem alteração alguma no planejamento das professoras responsáveis pela turma. Para tanto, serão utilizados registros no diário de campo da pesquisadora, bem como registros fotográficos.

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança.

Os registros fotográficos serão utilizados tanto para documentar quanto para divulgar a pesquisa, oferecendo ao trabalho final o suporte visual das cenas analisadas. Os meios de divulgação incluirão a dissertação de mestrado e possíveis trabalhos que venham a ser publicados. A pesquisadora poderá utilizar esses registros por um período de cinco anos após a conclusão da pesquisa e, transcorrido esse período, todos os dados relacionados aos registros fotográficos serão devidamente deletados do computador da pesquisadora, garantindo a privacidade

e a proteção das informações coletadas durante o estudo. Esclarecemos, também, que as informações da criança sob sua responsabilidade serão utilizadas para essa pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança.

Esclarecemos, ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados(as) pela participação. Os benefícios esperados são: contribuir com as práticas docentes para e com as crianças na idade pré-escolar — privilegiando o desenvolvimento qualitativo delas; bem como contribuir com a sistematização dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Quanto aos riscos, a pesquisa apresenta riscos mínimos que podem envolver desconforto, constrangimento e cansaço por parte dos(as) participantes da pesquisa durante a coleta de dados. Também apresenta minimamente riscos que envolvam a manutenção do sigilo e a confidencialidade durante a coleta. Caso haja algum constrangimento, desconforto ou cansaço por parte de qualquer participante da pesquisa, ele(a) será imediatamente amparado(a) pela pesquisadora, que poderá interromper imediatamente a coleta de dados.

Informamos que essa pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n.º 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá contatar a pesquisadora responsável: XXXXXXXXXXXX, e-mail: XXXXXX, Contato telefônico: XXXXXX, que está sob orientação da XXXXXXXX– E-mail XXXXX, Contato telefônico: XXXX, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. Tendo em vista que o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) é um colegiado de avaliação de projetos de pesquisa criado para atender as resoluções do Conselho Nacional de Saúde do

Ministério da Saúde, visa normatizar as pesquisas envolvendo seres humanos como forma de proteção aos participantes das pesquisas.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, ____ de ____ de ____.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

(NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

() Sim, autorizo a observação, o registro fotográfico e a divulgação da imagem da criança sob minha responsabilidade.

() Não autorizo a observação, o registro da imagem e a divulgação da imagem da criança sob minha responsabilidade.

() Autorizo a observação e o registro da imagem, mas não a divulgação da imagem da criança sob minha responsabilidade.

**APÊNDICE C –
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS**

1. Qual o seu nível de formação? (Magistério/Licenciatura)
2. Em qual ano você adquiriu a sua formação?
3. Como você elabora os seus planejamentos? Realiza sozinha ou com a equipe?
4. Existe algum suporte teórico para a elaboração desses planejamentos? Se sim, qual?
5. Qual a sua opinião acerca das brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil?
6. Você já ouviu falar na Teoria Histórico-Cultural?

**APÊNDICE D –
ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORAS – P4**

1. No questionário foi feita uma pergunta sobre como você realiza seus planejamentos. Sobre isso, quais as dificuldades que você encontra nessa elaboração? E quais os aspectos mais fáceis?
2. Você se orienta, se baseia em alguma teoria ao fazer seu planejamento? Consegue estabelecer uma relação teórica com o que é vivido com as crianças?
3. O que você conhece a respeito da Teoria Histórico-Cultural?
4. Você já ouviu falar sobre a brincadeira de papéis sociais? O que você compreende por esse termo? Já vivenciou ou percebeu alguns momentos com as crianças?
5. Você acha possível atrelar o planejamento pedagógico com as brincadeiras de papéis sociais? Se sim, como? Se não, por quê?

RESUMO/NECESSÁRIO ABORDAR:

- Planejamento: dificuldades, organização, a partir do que ela pensa.
- Teoria: se existe alguma que norteia o planejamento, o que acredita etc.
- THC/brincadeira: o que sabe sobre o assunto, o que compreende por brincadeira etc.

ANEXOS

**ANEXO A –
PLANEJAMENTO SEMANAL**

TURMA: _____ PROFESSOR(A): _____
SEMANA: _____

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA

ATENÇÃO: Inserir os momentos da rotina, transições, tempo de espera e estratégias de acessibilidade na coluna dos horários ou dias da semana, conforme organização da instituição.

SABERES E CONHECIMENTOS DA SEMANA		AVALIAÇÕES E REFLEXÕES DA SEMANA	OBSERVAÇÕES: PARA CONTINUIDADE DAS PROPOSTAS PARA REORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO
SEGUNDA			

TERÇA			
QUARTA			
QUINTA			
SEXTA			

