



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JOSÉ CARLOS COSTA JÚNIOR

**AUTODOMÍNIO DA CONDUTA:**  
CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS  
NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

---

Londrina  
2026



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2026

JOSÉ CARLOS COSTA JÚNIOR

**AUTODOMÍNIO DA CONDUTA:**  
CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS  
NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cassiana Magalhães.

Londrina  
2026

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

C837a Costa Júnior, José Carlos.

Autodomínio da conduta: contribuições da brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar / José Carlos Costa Júnior. -Londrina, 2026.

105 f.

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. Autodomínio da conduta - Tese. 2. Brincadeira de papéis sociais - Tese. 3. Educação infantil - 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

JOSÉ CARLOS COSTA JÚNIOR

**AUTODOMÍNIO DA CONDUTA:**  
**CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS**  
**NA IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cassiana Magalhães  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucinéia Maria Lazaretti  
Universidade Estadual do Paraná -  
UNESPAR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francismara Neves de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 11 de março de 2026.

*Dedico esta pesquisa a todos os professores  
(as) desse país que tanto são agraciados pelos  
corações e sorrisos de nossas crianças.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais e minhas irmãs e irmão que em muito possibilitou a minha estadia nesta cidade para a conclusão de meus estudos, e que até hoje me incentivam. O reconhecimento a eles não se traduz em palavras e sim em ações. Sou muito grato a eles.

À minha família que amo e respeito com todo o meu carinho, minha esposa Ana Priscilla que tenho profunda gratidão, meu filho Eduardo pela incansável tarefa de me fazer ser uma pessoa melhor e minhas filhas Ana Luíza e Melissa para quem destino meu enorme afeto, pois são essas pessoas estiveram próximo em meio à tempestade nessa travessia.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Travessias, em especial a professora e minha orientadora Dr<sup>a</sup>. Cassiana Magalhães, que tanto me instigou e provocou minhas idéias, uma mulher que admiro pela força e coragem de persistir na área da educação. Ao ECO (Encontro de Orientação Coletivo) que possibilitou outros vínculos importantes e aprendizados únicos.

Agradeço às professoras Dr<sup>a</sup> Lucinéia Lazaretti e Dr<sup>a</sup> Francismara Neves por aceitarem a compor a banca examinadora e se disporem a apreciar o meu trabalho. E a minha profunda admiração pelo trabalho de docentes de instituições públicas como as Universidades do Paraná. A resistência de vocês me incentivou toda vez que pensava em parar.

À professora Dr<sup>a</sup> Nadia Eidt pela troca tanto presencial como por mensagens eletrônicas por seu conhecimento da linha teórica que viria a desbravar.

Não menos importante, meus agradecimentos aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que tive a oportunidade de vivenciar e que muito me apropriei.

E os meus agradecimentos todos aqueles que possam estar envolvidos para que essa instituição seja ainda gratuita, laica e de qualidade, além de toda a sua estrutura que desde a graduação me acolheu de perobas e braços abertos.

## RESUMO

COSTA JÚNIOR, José Carlos. **Autodomínio da conduta**: contribuições da brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar. 2026. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

O **objeto de estudo** deste trabalho foi o autodomínio da conduta, e a pesquisa realizada abordou as contribuições da brincadeira de papéis sociais para tal objeto na idade pré-escolar. **Justificou-se** pela relevância dessa temática perante as lacunas encontradas em levantamento bibliográfico prévio. A **hipótese** da pesquisa se apoiou na ideia em que a brincadeira de papéis sociais contribui significativamente para o autodomínio da conduta em crianças em idade pré-escolar. Consideramos que essa brincadeira aglutina funções psíquicas atuando de maneira interfuncional, isto é, conectadas umas às outras. E é por isso que, em sua expressão, a brincadeira de papéis sociais requer as funções psíquicas para o seu desenvolvimento, a saber: a memória, a atenção, a imaginação, a linguagem, a fala, além do pensamento. A nossa **pergunta central** consistiu em: como a brincadeira de papéis sociais pode contribuir para o autodomínio da conduta na idade pré-escolar de acordo com a Teoria Histórico-Cultural? O **objetivo geral** desta pesquisa foi compreender por meio da Teoria Histórico-Cultural as contribuições da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento do autodomínio da conduta na idade pré-escolar. Já os **objetivos específicos**: identificar o desenvolvimento do autodomínio da conduta nas obras de Vigotski e evidenciar as especificidades das brincadeiras de papéis sociais na idade pré-escolar. Para metodologia contemplamos o enfoque teórico-conceitual, e o olhar que lançamos para o tratamento dos dados gerados se baseou na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Os **resultados** que a pesquisa indica foram: não há uma clareza sobre o conceito de autodomínio da conduta na obra de Vigotski; existem vários termos distintos para o autodomínio da conduta; indicado e demarcado os indícios de que a atividade de brincadeira de papéis sociais, de forma evoluída e que contribui para o controle consciente da conduta das crianças; esse estudo contribuiu para o campo acadêmico e o seu aprofundamento teórico e crítico; instigou também a interfuncionalidade das funções psíquicas superiores, e ainda, a pesquisa apresentou contribuições relevantes ao oferecer subsídios que podem orientar a atuação profissional e a tomada de decisões em contextos reais. No âmbito social, a pesquisa reforça a importância da produção científica, com a compreensão crítica da sociedade e com a transformação social. Surgem ao final dessa atividade-guia, a brincadeira de papéis sociais: a adoção do papel social e suas devidas regras implícitas; a criação de uma situação imaginária; a ampliação das experiências sociais; a utilização de objetos e a sua substituição por outros; e, por fim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores requeridas para tal atividade. Essa atividade específica, a brincadeira de papéis sociais, constitui um espaço privilegiado para a compreensão do desenvolvimento do autodomínio da conduta.

**Palavras-chave:** Autodomínio da conduta; Brincadeira de papéis sociais; Educação infantil; Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

COSTA JÚNIOR, José Carlos. **Self-Control of behavior:** contributions of role-playing in preschool age. 2026. 104 f. Dissertation (Master's in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2026.

The object of study in this work was self-control of behavior, and the research addressed the contributions of role-playing to this objective in preschool children. This was justified by the relevance of this theme in light of the gaps found in previous bibliographic research. The research hypothesis was based on the idea that role-playing significantly contributes to self-control of behavior in preschool children. We consider that this play brings together psychic functions acting in an interfunctional way, that is, connected to each other. And that is why, in its expression, role-playing requires psychic functions for its development, namely: memory, attention, imagination, language, speech, and thought. Our central question was: how can role-playing contribute to self-control of behavior in preschool children according to the Historical-Cultural Theory? The general objective of this research was to understand, through the Historical-Cultural Theory, the contributions of role-playing to the development of self-control of behavior in preschool children. The specific objectives were: to identify the development of self-control in Vygotsky's works and to highlight the specificities of role-playing in preschool children. The methodology employed was theoretical-conceptual, and the data analysis was based on the perspective of Historical-Cultural Theory. The research results indicated: there is no clarity regarding the concept of self-control in Vygotsky's work; several distinct terms exist for self-control; evidence suggests that role-playing, in an evolved form, contributes to the conscious control of children's behavior; this study contributed to the academic field and its theoretical and critical deepening; it also stimulated the interfunctionality of higher psychological functions; and the research offered relevant contributions by providing support that can guide professional practice and decision-making in real-world contexts. In the social sphere, the research reinforces the importance of scientific production, with a critical understanding of society and social transformation. At the end of this guiding activity, the social role-playing game emerges: the adoption of a social role and its implicit rules; the creation of an imaginary situation; the expansion of social experiences; the use of objects and their substitution for others; and, finally, the development of the higher psychological functions required for such activity. This specific activity, the social role-playing game, constitutes a privileged space for understanding the development of self-control in behavior.

**Key-words:** Self-control of conduct; Social role playing; Early childhood education; Historical-Cultural Theory.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Número de resultados por descritores elencados (sem boleadores) – BDTD.....	26
<b>Quadro 2</b> – Resultado das buscas com boleadores.....	27
<b>Quadro 3</b> – Descritores da plataforma Scielo Brasil.....	29
<b>Quadro 4</b> – Resultado das buscas com boleadores na plataforma Scielo Brasil .....	29
<b>Quadro 5</b> – Descritores da plataforma Capes Periódicos .....	30
<b>Quadro 6</b> – Resultados da plataforma Capes Periódicos .....	30
<b>Quadro 7</b> – Materiais selecionados que atenderam aos critérios .....	31

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEB	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Pressupostos teóricos</b> .....	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>Pressupostos metodológicos</b> .....	<b>24</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Caminho metodológico</b> .....	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO DO AUTODOMÍNIO DA CONDUTA E SEU DESENVOLVIMENTO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	<b>38</b>
<b>3.1</b>	<b>Conceito do autodomínio da conduta em Vigotski</b> .....	<b>39</b>
<b>3.2</b>	<b>Identificação do autodomínio da conduta na obra de Vigotski</b> .....	<b>47</b>
<b>3.3</b>	<b>O autodomínio da conduta e a periodização do desenvolvimento infantil</b> .....	<b>51</b>
<b>4</b>	<b>A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E SUAS ESPECIFICIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO AUTODOMÍNIO DA CONDUTA</b> .....	<b>59</b>
<b>4.1</b>	<b>Apropriações das crianças no período da atividade de comunicação emocional direta e na atividade objetal manipulatória</b> .....	<b>62</b>
<b>4.2</b>	<b>A transição que ocorre da atividade objetal manipulatória para os indícios da brincadeira de papéis sociais</b> .....	<b>65</b>
<b>4.3</b>	<b>A brincadeira de papéis sociais e suas especificidades</b> .....	<b>70</b>
<b>4.4</b>	<b>Contribuições da brincadeira de papéis sociais para o autodomínio da conduta</b> .....	<b>79</b>
<b>4.4.1</b>	<b>Condições presentes na brincadeira de papéis sociais para sua evolução</b> .....	<b>80</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>91</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>96</b>

<b>ANEXOS</b> .....	103
<b>ANEXO A – Linha do tempo e correntes da psicologia</b> .....	104

## 1 INTRODUÇÃO

*[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.  
(Rosa, 1986, p. 86).*

O jagunço retratado por Guimarães Rosa em sua obra primorosa *Grande Sertão: Veredas* apresenta sua jornada diante de um ambiente peculiar, o sertão do Brasil. A epígrafe convoca o leitor à travessia que Riobaldo, como protagonista e narrador do livro, realiza pelas terras e personagens presenciados. Para ele, não importa seu ponto de partida ou seu ponto de chegada, e sim o caminho. Suas aventuras e seus conflitos da infância até a idade adulta nos mostram uma trajetória ímpar e sutil no intuito de apresentar um mundo de idas e vindas, dissonante, reflexivo e apaixonado. Fazer uma travessia é conhecer, enveredar-se, transmutar-se para a realidade objetiva, é desvendar aquilo que nos livros tanto se diz, mas não se sente. Quem realiza esse movimento também reinventa sua própria vida, seja ela infame, covarde, gloriosa, destemida, cautelosa e/ou oculta.

Em minha travessia como indivíduo, tive muitos pontos de partidas e de chegadas, e o caminho percorrido sempre foi o mais essencial. Dado aos prazeres e desacertos da infância, sempre estive próximo dos colegas e ligado à cultura popular, à oralidade, muito bem desenvolvida, à brincadeira na rua e na escola.

A necessidade de controlar o próprio comportamento perante os infortúnios da vida esteve sempre presente, a vida simples e humilde me fez destinar esforços desde muito cedo para contribuir, ocasionalmente, com o sustento de meus pais, colaborando com a renda familiar. A escolha em pensar numa realidade distinta e acreditar que é possível outra vida mais digna e com qualidade veio com a crença de que pelos estudos eu teria alguma chance de não reproduzir as dificuldades de anos atrás.

Ao ingressar no curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Londrina, instituição e cidade que me acolheram de braços abertos, finalmente poderia dar início a uma trajetória rumo ao meu sonho. Porém, esse curso me trouxe um sentimento e a consciência de que não seria pela exploração do homem e nem pelo trabalho degradante que eu mudaria a minha realidade. Nesse

contexto, o movimento estudantil atravessou a minha permanência na universidade, e meus enfrentamentos revelaram e instigaram ainda mais minha crença a respeito do poder da educação e da mobilização social por meio do conhecimento. Anos após o término do curso de Economia, ingressei no curso de Pedagogia em 2009, também na UEL, com a expectativa de que, assim, tivesse o suporte teórico para minha atuação numa instituição de educação não formal localizado em um bairro periférico de Londrina. O trabalho lá era voltado a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, sendo a brincadeira e as atividades produtivas direcionadas para o desenvolvimento de um indivíduo mais crítico e reflexivo, consciente de sua própria conduta.

Ao longo desse período, tive contato com temáticas e teorias até então por mim desconhecidas, mas o descontentamento com a Educação no país era uma constância. Durante as aulas assumi uma postura investigativa e curiosa para entender qual seria o meu papel como estudante e profissional desse ramo.

Os saberes e fazeres na educação me deram subsídios para a entrada no concurso público da rede municipal de educação de Londrina, onde atuo desde 2016. Mais uma vez percebi que minhas escolhas foram fruto do meio, das vivências que me provocaram e das contradições presentes em ser histórico e social. Incitado pelas experiências, dúvidas e vontade de conhecimento sobre a realidade da Educação Infantil, surgiu meu interesse pelo mestrado.

Minha narrativa pessoal possui muitas similaridades com o caminho percorrido durante a realização desta pesquisa. Um caminho repleto de intenções, digressões, amor e uma luta diária pelo conhecimento, uma batalha interna em busca de sentidos para a vida e para minha prática profissional. Felizmente, nessa trajetória tenho o apoio e incentivo de minha orientadora, que tem norteado e acompanhado todo o meu processo.

Assim, o que se apresentará nessas linhas foram tentativas de arremates daquilo que teóricos e estudiosos produziram durante suas buscas em compreender os processos de humanização da criança. Como embasamento teórico para esta pesquisa, adotou-se a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e suas aproximações ao materialismo histórico-dialético. Como principal expoente dessa teoria, destacaram-se Lev S. Vigotski e seus colaboradores — Leontiev, Luria, e Elkonin —, que apontaram um novo olhar para as funções psíquicas do ser humano na busca pela compreensão e explicação de seu desenvolvimento. O tema

delimitado foi as contribuições da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento do autodomínio da conduta na idade pré-escolar.

A brincadeira aqui é compreendida como enriquecedora no tocante ao desenvolvimento psíquico da criança, e não como uma atividade sem valor, realizada para passar o tempo (Vigotski, 2001). Para a brincadeira progredir, a intencionalidade do(a) professor(a) também é um fator considerável, porém não é o objeto de estudo desta pesquisa.

Para ancorar esta pesquisa, busca-se por meio de leituras e da participação no Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, compreender como o desenvolvimento das crianças na primeira infância e idade pré-escolar se constitui. Esses estudos instigaram alguns questionamentos que ofereceram as bases para a formulação das primeiras perguntas norteadoras sobre o autodomínio da conduta na idade pré-escolar; como essa temática está presente nas obras de Vigotski; e qual a importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento do próprio controle da conduta. Em meio a essas provocações que colocaram teoria e prática em interlocução, chegamos a um projeto de pesquisa e seu posterior relatório.

Nossa premissa é de que o psiquismo se funda e se desenvolve nas relações sociais. É resultante das relações dialéticas entre fatores como as condições materiais de vida e processos biológicos e psicológicos — constituídos na atividade do ser humano. É considerada a arte de argumentar uma ideia e envolve um movimento de superação de antagonismos com o objetivo de construir um novo conceito ou significado. O psiquismo não é dado a priori, e sim constituído nessa relação dialética entre a materialidade e as experiências mediadas (Pasqualini, 2006). Como um dos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski se propõe a explicar essa dinâmica interna do desenvolvimento humano ao abordar a formação das funções psíquicas superiores, entre elas o autodomínio da conduta (Vigotski, 1997.)

Em concordância com essa ideia, o controle da própria conduta apresenta indicativos de seu desenvolvimento na idade pré-escolar, porém esse desenvolvimento não se esgota, a criança, como ser humano inserido numa cultura, numa sociedade, desenvolve esse controle durante toda a vida com avanços e retrocessos. Entretanto, desde a inserção da criança na vida social, ela possui um papel ativo como sujeito no processo de formação, visto que tudo que a rodeia e a

influencia possibilita a mudança ou permanência de uma conduta. Seu controle faz parte de um processo de evolução e revolução do comportamento. Ao reconhecer a importância de lançar um olhar para as obras dos autores clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural e compreender as relações entre o desenvolvimento das funções psíquicas — em especial do autodomínio da conduta —, demarcaremos contribuições da brincadeira de papéis sociais e sua evolução alinhada ao nosso objeto de estudo: o autodomínio da conduta. Para esse fim, chegamos à **pergunta central** desta pesquisa: como a brincadeira de papéis sociais pode contribuir para o desenvolvimento do autodomínio da conduta na idade pré-escolar de acordo com a Teoria Histórico-Cultural?

Para responder ao questionamento, o **objetivo geral** desta pesquisa é compreender, por meio da Teoria Histórico-Cultural, as contribuições da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento do autodomínio da conduta na idade pré-escolar. Assim, elencamos os objetivos específicos a seguir: identificar o desenvolvimento do autodomínio da conduta nas obras de Vigotski e evidenciar as especificidades da brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar.

A hipótese desta pesquisa é que a brincadeira de papéis sociais provoca indícios para o desenvolvimento do controle da própria conduta em crianças na idade pré-escolar. Devemos considerar que essa brincadeira aglutina várias funções psíquicas, atuando de maneira interfuncional, isto é, conectadas umas às outras. Tal brincadeira, para evoluir com os papéis sociais adotados e representados pelas crianças, requer processos psíquicos para desenvolver as funções da memória, da atenção, da imaginação, da linguagem, da fala, além do pensamento.

Todos esses processos possuem um movimento dialético de superação e ruptura com as estruturas psíquicas da e na atividade e, ao complexificá-la, perpassando das ações lúdicas com objetos para a representação de papéis e a sujeição às regras de conduta, as crianças estabelecem na brincadeira uma evolução (Elkonin, 2009). De acordo com Konder (2008, p. 8), a dialética é “um método de pensamento e uma concepção de mundo que se baseia na ideia de que a realidade está em constante transformação e que os fenômenos não devem ser entendidos isoladamente”. O maior número de elementos torna a atividade mais complexa, ações mais enriquecidas nos papéis, conseqüentemente, mais consciência de sua própria conduta (Vigotski, 2021c).

A produção de uma pesquisa teórica sobre esse tema pode lançar

um olhar analítico para os conhecimentos tácitos dos professores, subsidiado por aspectos teóricos. Sabe-se que teoria e prática caminham juntas, mas é apenas por meio da pesquisa e do olhar para a realidade que é possível transformar o que já existe em conhecimento, e, assim, transformar a prática. Dessa forma, compreender de maneira dialética as contribuições da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento do autodomínio da conduta pode contribuir tanto para a produção de conhecimento científico, quanto para o surgimento de reverberações do estudo que possam incidir e transformar as ações dos professores, tornando-as mais alinhadas com as necessidades das crianças e levando-os a serem promotores do desenvolvimento infantil na escola. A opção pelo termo autodomínio da conduta ocorreu pelo contato inicial com Lazaretti (2016) e no grupo de pesquisa Travessias.

Um segundo aspecto relevante que justifica este estudo é que, apesar do grande número de produções acadêmicas brasileiras encontradas no levantamento bibliográfico inicial relacionadas à brincadeira de papéis sociais, deparamo-nos com autoras como Mendonça e Asbahr (2021) que apontaram a existência de lacunas conceituais e a escassez de material a respeito dos processos envolvidos com a brincadeira de papéis sociais e suas contribuições para o desenvolvimento do autodomínio da conduta. Este estudo pode contribuir para essa temática e aprofundamento.

O nosso enfoque metodológico se baseia numa pesquisa teórico-conceitual, isto é, a linha que nos permitirá teorizar e conceituar os fenômenos de maneira mais aprofundada. Para o material encontrado, lançamos um olhar pautado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Conforme Gamboa (2018, p. 6), a “relação entre o todo concreto e a produção científica é uma relação dialética, de mútua implicância. O conhecimento deve partir do real concreto para alcançar algo novo”. Esse concreto pode ser tanto ponto de partida como ponto de chegada, porém de maneira distinta.

A divisão deste trabalho de pesquisa é composta por um capítulo que discorre sobre os pressupostos teóricos e metodológicos com conceitos fundamentais para situar o leitor. Desde conceitos sobre a Teoria Histórico-Cultural até os de desenvolvimento das funções psíquicas, e, a respeito do caminho percorrido pela pesquisa, abrange a forma como pensamos, os dados encontrados e posteriormente analisados.

Em outro capítulo será apresentado como o conceito de autodomínio

da conduta foi abordado na obra de Vigotski e sua ausência de clareza conceitual, visto que até entre os estudiosos contemporâneos há interpretações distintas. Dessa maneira, ao identificar nosso objeto de estudo nas obras do teórico citado, podemos compreender parte do desenvolvimento psíquico e a caracterização de alguns conceitos-chave, por exemplo: instintos, estímulos, reação, conceito de liberdade, escolhas e ato volitivo.

No capítulo seguinte, abordaremos a brincadeira de papéis sociais e suas especificidades, assim como a relação entre a atividade-guia e as funções psíquicas superiores requeridas. Nesse mesmo capítulo, buscamos condensar os indícios da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento do autodomínio da conduta.

Nas considerações finais será retomado o problema e sua contribuição para a ampliação do conhecimento sobre o tema proposto, bem como os objetivos, os resultados alcançados e a sua discussão, além de pautar as sugestões de estudos, limites e possibilidades.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Para um melhor entendimento dos conceitos e da base metodológica presentes nesta pesquisa, delinear uma trajetória dos pressupostos teóricos-metodológicos contribui na compreensão da totalidade do estudo realizado. Nesse sentido, precisamos fazer um exercício de suas partes constitutivas da unidade que este capítulo representa. De maneira basilar, esta pesquisa se refere a alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural.

Os pressupostos nos trazem uma ideia do tipo de homem e sociedade que delineamos nesta pesquisa. Alinhavamos a teoria que a embasa com os conceitos e termos que trazem em seu bojo.

### 2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Vigotski deixou um legado imensurável para a psicologia e para a Educação, entre outras áreas. Viveu o auge de sua juventude no contexto da Revolução Russa, de 1917, processo promoveu marcas profundas e, dessa forma percebeu que a sociedade russa necessitava de soluções urgentes, que considerassem o ser humano em sua humanidade mais profunda em vez da barbárie (Luria, 2014). No primeiro quarto do século XX, implementou seus estudos sobre a psicologia, considerada por ele uma proeminente ciência a ser estudada junto a outras áreas do conhecimento, tais como: medicina, biologia, fisiologia, psiquiatria, economia, filosofia etc., nas quais também desenvolvia estudos.

Uma das áreas referenciadas foi o desenvolvimento humano. Vigotski buscava formas de compreender o ser humano, só que relacionando a psicologia à ciência natural, e propunha reduzir os mais complexos processos psicológicos a mecanismos elementares por meio de técnicas experimentais em seus laboratórios (Luria, 2014).

Ainda no início do século XX, diferentes autores compunham o que, posteriormente, ficou conhecida como correntes da psicologia científica, pelas quais diferentes formas de explicação sobre o ser humano surgiram (Anexo A). Entre elas temos as concepções que concebem o desenvolvimento humano como algo natural e inato, atribuindo pouca influência do ambiente e de outras pessoas no processo. Nesse mesmo tempo histórico surgia outra concepção por meio da qual se explica

que todo comportamento é formado pelas relações de estímulo do ambiente e resposta do ser humano a elas. Outra linha de pensamento é a dualista, na qual a relação entre estruturas mentais e o comportamento existem, porém não são exatamente interdependentes (Asbahr; Nascimento, 2013).

Ao apresentarem essas concepções do início do século XX, e existentes ainda hoje, Asbahr e Nascimento (2013) salientam que nenhuma dessas correntes psicológicas foi suficiente para explicar como se formam as estruturas mentais e sua relação direta com a realidade objetiva na qual o ser humano vive. Os teóricos da escola de Vigotski, por meio de artigos, ensaios e livros, contrapõem a psicologia tradicional como outra forma explicativa para a compreensão do desenvolvimento humano, de um novo indivíduo numa sociedade que estava ruindo, a união soviética. Segundo Asbahr e Nascimento (2013), Vigotski se pautou no pensamento do materialismo histórico-dialético de Marx e se concentrou numa abordagem que enfatiza a interação cultural, na qual defende que o ser humano é resultante das relações sociais.

Ainda, investigou as transformações psicológicas e cognitivas e propôs uma nova forma de compreender o psiquismo humano, como o homem constrói e como é atravessado pelos fenômenos das vivências. De acordo com Vigotski (2021c, p. 78), vivência “é uma unidade na qual se representa de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivencia esta sempre relacionada a algo que está fora da pessoa, e, por outro lado, como eu vivencio isso”. De uma particularidade desmedida, a vivência de cada ser é única e singular, resultando de situações multifacetadas.

Vigotski, em um de seus principais estudos dentro do desenvolvimento do psiquismo — a requalificação das funções elementares, herdadas biologicamente, em funções psíquicas superiores, complexificadas ao longo da vida (Vigotski, 2021a) —, evidencia a apropriação dos signos e elementos da cultura em um processo de internalização. Mendonça e Asbahr (2021, p. 102) nos lembram que Vigotski pensava as funções psíquicas da seguinte maneira: “[...] as elementares compreendem dispositivos biológicos, calcados no padrão estímulo - resposta, que se caracterizam, portanto, pela imediaticidade e o reflexo”. As funções psíquicas superiores não se formam na biologia ou na filogênese<sup>1</sup>, mas sim na

---

<sup>1</sup> A filogênese estuda a evolução das espécies, por meio da adaptação progressiva desde os seus primórdios, abordando tanto as predisposições biológicas quanto as características gerais do

reprodução social dos homens (Mendonça; Asbahr, 2021).

Assim como no trecho anterior, Vigotski (2021b, p. 79) assinala que “[...] as duas linhas de desenvolvimento psicológico, a natural e a cultural, se fundem de tal modo que é difícil distingui-las e acompanhar cada uma em separado”. Esse desenvolvimento é imbricado e conectado por uma espiral ascendente com avanços e retrocessos. E ao levar em consideração essa trajetória do desenvolvimento humano, existem condições para hominização desse indivíduo, e o pensamento de Vigotski foi inovador por considerar essas duas vertentes, do qual sua transformação culminou na atividade do trabalho social do homem (Martins, 2016). De maneira análoga, entre as características naturais que herdamos não foram possibilitadas, por exemplo, a capacidade de voar. No entanto, socialmente dentro da esfera das atividades, tipicamente humanas, ampliamos a condição de construir diferentes ferramentas para realizar essa façanha (Tuleski; Eidt, 2016).

Dessa forma, essas ferramentas constituem-se em atributos e propriedades advindas da vida social. Pois não há como conceber o ser humano sem pensar na transformação da natureza (Marx, 2008), na relação com o trabalho (Marx, 2013) e na sua criação/construção pelo trabalho. Sobre a hominização, a passagem do homem animal para o homem social organizado com o tempo e com o trabalho modifica a natureza, passando a ser regido das leis biológicas para leis sócio-históricas (Engels, 2006). É por meio da apropriação dos signos que os conhecimentos historicamente acumulados são internalizados.

Leontiev (2004, p. 284) afirma:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

De fato, os indivíduos não se consistem numa tábula rasa, tendo que criar todo o conhecimento a cada nova geração, reinventar ferramentas e tecnologias para dominar a natureza. O desenvolvimento humano é fruto do meio e da atividade, e o sujeito, que em seu entorno se relaciona de maneira direta e indiretamente, como exemplo a instituição educativa e as interações que as crianças

possuem durante determinado período da vida, consiste um papel fundamental nesse processo. Nesse ínterim, o espaço se mostra significativamente relevante, e a criação de estratégias e situações potenciais para que ocorra o desenvolvimento psíquico das crianças se torna necessária no momento histórico de cada indivíduo.

Vigotski (2018, p. 89) assinala que “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”. Desse modo, consideramos que o termo cultura está diretamente associado às relações da sociedade com o ser social, os sujeitos. Conforme Leontiev (1978), o desenvolvimento do trabalho e a comunicação por meio da linguagem tiveram um caráter singular e essencial para que o homem pudesse produzir elementos, tanto materiais quanto imateriais, isto é, o desenvolvimento biológico dependia cada vez mais do desenvolvimento da produção desses materiais.

Para colaborar com essa ideia, a definição de cultura proposta por Mello (2004, p. 137) é a seguinte:

Quando falamos em cultura, queremos dizer tudo o que os seres humanos vieram criando ao longo da história: tanto coisas materiais como não materiais. As coisas materiais da cultura são constituídas pelos instrumentos de trabalho, pelas máquinas, pelos objetos que utilizamos para as mais diferentes atividades - o que usamos para vestir, mobiliar a casa, a própria casa, os livros.

Toda essa criação anunciada por Mello (2004) somente é possível por meio da apropriação que os seres humanos realizam em contato com a cultura. O termo apropriação ocorre pela mediação dos signos da cultura e da linguagem, assim, assevera Leontiev (1978, p. 180), “o seu resultado é a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas”, e “as aptidões e funções formadas no homem no decurso deste processo são neoformações psicológicas [...]”. A humanidade é externa à pessoa e é desenvolvida ao longo do processo de apropriação que as novas gerações encontram ao nascer, acumulada pelas gerações precedentes. Na apropriação da cultura não é criado nada de novo além do que existe na natureza, e sim uma modificação que não se caracteriza como um avanço, mas uma alteração que assume valoração no contexto (Vigotski, 2021c).

É justamente nesse processo de apropriação e objetivação que o

psiquismo se forma. E é esse o salto teórico que Vigotski dá em sua busca por compreensão das estruturas mentais.

Para Luria (2014), a busca pela compreensão dos processos de formação do psiquismo e suas ações conscientemente controladas, como a atenção voluntária, a memória ativa e o pensamento abstrato, foram ignoradas pelos autores da psicologia tradicional, e a relação com o pensamento marxista auxiliou Vigotski a seguir nessa linha de pensamento. Nesse sentido, Pasqualini (2016, p. 67), ao explicar o desenvolvimento psíquico infantil, afirma que “o psiquismo de uma criança, por exemplo, passa por sucessivas mudanças ao longo da vida, e nesse processo é possível identificar diferentes estados com características próprias”. E é nessa mudança do psiquismo que surgem as ações conscientes, controladas ou não. Ao captar a realidade objetiva do mundo e suas condições objetivas no momento, o indivíduo, em suas ações, possui um caráter voluntário da própria conduta.

E para que as funções psíquicas superiores tornem esse indivíduo mais consciente em nossa sociedade, os processos psicológicos se consistem, de acordo com Vygotski (2000), pela requalificação do plano psicológico interspsíquico para o intrapsíquico, dessa forma há uma revolução nas funções psíquicas superiores. O psiquismo nesse momento, por conta desse processo, também se renova e faz com que a conduta se regule, ou seja, o seu produto é um domínio melhor dela. Segundo Vigotski (2021a), o conceito de função refere-se à execução análoga a um todo, porém sem descartar a interfuncionalidade entre elas, sendo que esta última pressupõe o movimento de funções psíquicas ativas e conectadas umas às outras de maneira intrínseca, ora assumindo lugar de dominante ora secundária.

As funções psíquicas ocorrem por meio de processos psíquicos superiores, e Vygotski (2000) estabelece que esses processos se originam por meio da requalificação da relação da natureza biológica do ser humano com a sua natureza social. E essa nova qualificação atribuída para essas funções ocorre pela superação por incorporação, conceito marxista em que o próprio objeto de análise possui sua contradição de se desenvolver e suas condições para se superar (Marx, 2013). Existe, portanto, no próprio objeto uma superação que é intrínseca. Duarte (2006, p. 254) demarca que “considerar a historicidade como o aspecto mais importante na definição do ser humano é admitir que o gênero humano pode tornar-se sujeito de sua história [...]”. Tal transformação das objetivações já realizadas

pelos indivíduos só pode ser possível por meio do trabalho no decorrer da história passada e vivida.

A categoria central do trabalho na obra mais importante de Marx (2013) — *O Capital* — destaca que a produção e a reprodução da vida ocorrem pelo trabalho necessariamente, e salienta que é “evidente que o homem, por meio de sua atividade, altera as formas das matérias naturais de um modo que lhe é útil” (Marx, 2013, p. 204). O autor alerta que essa atividade por e para o meio natural também a subordinam à sua vontade. Quanto à atividade específica dentro do trabalho, Marx (2013, p. 327-328) faz a seguinte afirmação:

[...] a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador.

Esse conceito de atividade apresentado no pensamento marxista é apropriado pela Escola de Vigotski, que recorre a ele para relacionar o trabalho enquanto atividade de produção de instrumentos e signos com o desenvolvimento do psiquismo, encontrando, assim, um referencial que fosse suficiente na contraposição às explicações fornecidas pela psicologia da época. Como adendo ao pensamento anterior, Leontiev (1983, p. 13, tradução nossa) explica:

Para Marx, a atividade em sua forma inicial e principal é a atividade prática e sensível por meio da qual as pessoas entram em contato prático com os objetos do mundo circundante, experimentam sua resistência, influenciam-nos, subordinando-se às suas propriedades objetivas.

E, como já mencionado nos pressupostos teóricos, é com a transformação dos objetos no sentido de satisfação de suas necessidades e igualmente na produção desses objetos, instrumentos e máquinas que esse processo ocorre. Leontiev (2004) defende que é na e durante a atividade que os homens se adaptam à natureza:

Atividade é uma unidade não-aditiva da vida material, corpórea, do sujeito material. Em um sentido estreito, i.e., no plano psicológico, é uma unidade de vida, mediada pelo reflexo mental, por uma *imagem*, cuja função real é orientar o sujeito no mundo objetivo (Leontiev, 1983, p. 140 – grifo do autor).

De acordo com esse conceito de atividade, Leontiev (1983) considera tal unidade uma maneira de reorganizar a vida psíquica da criança, haja vista que também possibilita orientar o mundo objetivo para os indivíduos.

Considerar-se que o controle da própria conduta, ou o controle do comportamento humano, perpassa pela adaptação do indivíduo numa determinada sociedade, em um determinado tempo, e essa conduta é desenvolvida ao longo da vida desse indivíduo, tanto quanto a sua capacidade de abstração por meio da formação e articulação das funções psicológicas superiores. Será de maneira ascendente e dialética que tal conduta desse candidato a ser humano percorrerá essa jornada. Suas escolhas e condutas serão construídas pelas suas vivências e pelo papel que o meio terá nesse trajeto (Vigotski, 2021a).

## 2.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A metodologia da nossa pesquisa consiste em um estudo teórico-conceitual de natureza bibliográfica dentro da Teoria Histórico-Cultural. Durante todo o percurso da pesquisa realizamos aproximações entre o nosso objeto de estudo, o autodomínio da conduta e a brincadeira de papéis sociais, numa perspectiva materialista histórico-dialético. De acordo com Lima e Miotto (2007, p. 38), o pesquisador “[...] realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade [...]” e ainda “[...] reflete posições frente à realidade” num determinado período histórico.

Ao examinar metodologias utilizadas em estudos da área de educação baseadas na Teoria Histórico-Cultural, encontramos materiais como o de Pasqualini (2006) e Porto (2022), que contaram com esse tipo de pesquisa. Essa forma de buscar elementos para compreensão, por meio de análise de material bibliográfico, mostrou-se alinhada à nossa proposta: estabelecer relações entre a brincadeira de papéis sociais e o autodomínio da conduta na pré-escola. De acordo com Martins e Lavoura (2018, p. 235):

As pesquisas conceituais, por seu turno, voltam-se diretamente para as abstrações do pensamento já sistematizadas a respeito de dado objeto ou fenômeno; por conseguinte, o pesquisador estabelece uma relação indireta com o objeto sensível, ora representado conceitualmente.

Para Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica não é uma simples revisão de literatura, e sim um conjunto de procedimentos, com olhar minucioso sobre o objeto de estudo em busca de respostas ao problema levantado. A principal técnica é a leitura atenta que busca compreensão e interpretação. Quanto ao percurso da pesquisa em tela, apresentaremos a seguir um pouco de como esse caminho foi construído.

### 2.2.1 Caminho Metodológico

Durante o caminho trilhado para esta pesquisa, inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico sobre materiais já produzidos na área que abordassem o desenvolvimento do autodomínio da conduta e a brincadeira de papéis sociais, com o objetivo de identificar publicações brasileiras nas bases de dados. Definimos três plataformas para busca: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo e Capes Periódicos. Essa escolha deu-se por serem plataformas de ampla circulação de artigos publicados em revistas bem avaliadas e de teses e dissertações produzidas.

Durante a busca lançamos um olhar para o resumo, a introdução e a metodologia para identificarmos aqueles em que o autodomínio da conduta, a brincadeira de papéis sociais e a Teoria Histórico-Cultural estivessem presentes.

Ao todo foram selecionadas seis obras, sendo dois artigos, três dissertações e uma tese. Para esses materiais foi lançado um olhar mais atento às seções e/ou capítulos que traziam detalhamentos das aproximações e distanciamentos de nosso objeto de pesquisa. Por fim, foram colocados em relação com outras produções teóricas clássicas e contemporâneas.

Destacamos que tanto os selecionados para discussão quanto aqueles que serviram de apoio estiveram pautados na Teoria Histórico-Cultural, visto que essa perspectiva tem muito a favorecer na compreensão das contribuições da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento do autodomínio da conduta. Foram excluídos os repetidos e todos aqueles que não tinham relação com a teoria elencada. A seguir será detalhado a busca, a descrição dos materiais e as relações com outros autores da Teoria Histórico-Cultural.

Na BDTD fizemos os seguintes recortes: o período delimitado para a seleção de materiais foi de 2009 a 2024. Tal delimitação deve-se à homologação do

Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, disposto em Brasil (2009), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O idioma eleito foi o português e os descritores utilizados, primeiramente, foram: autodomínio da conduta, autocontrole da conduta, brincadeira de papéis sociais, faz de conta, jogo protagonizado, jogo de papéis sociais. De maneira isolada, esses descritores, usados na plataforma BDTD foram tabulados no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1 – Número de resultados por descritores elencados (sem boleadores) – BDTD**

N.º	Descritores principais	Quantidade	Tipo de documento	
			Teses	Dissertações
1	Autodomínio da Conduta	3	Teses	0
			Dissertações	3
2	Autocontrole da Conduta	6	Tese	1
			Dissertações	5
3	Brincadeira de papéis sociais	13	Teses	6
			Dissertações	7
4	Faz de conta	152	Teses	35
			Dissertações	117
5	Jogo protagonizado	8	Teses	3
			Dissertações	5
6	Jogo de papéis sociais	7	Teses	4
			Dissertações	3

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

Com esse quadro foi possível visualizarmos a quantidade de materiais encontrados na plataforma com a utilização dos descritores. Para a formulação de uma estratégia de busca que combinasse os descritores, foram utilizadas aspas (“) e, também, houve a possibilidade de adicionarmos outros campos para a pesquisa: por assunto, título, autor, ano de publicação ou resumo. Os boleadores (AND e OR) também auxiliaram na composição das buscas no banco de dados em questão e são constitutivos das estratégias a serem estabelecidas conforme objetos de estudo, temática, metodologia e termos principais. Optamos pela não utilização do boleador NOT, pois poderia restringir materiais ocultos na base de dados, mesmo que em alguns momentos pudesse contribuir para a identificação de outros artigos.

A combinação e o uso dos boleadores ficaram da seguinte forma — estratégia: (“Educação infantil”) AND (“Teoria Histórico-Cultural” OR “Psicologia Histórico-Cultural”) AND (“brincadeira de papéis sociais” OR “Jogo protagonizado”

OR “jogo de papéis sociais” OR “faz de conta”) AND (“controle” OR “conduta” OR “voluntária”). Os parênteses acrescentamos para distinguir os campos e adicionar aos estudos melhores resultados e possibilidades.

#### Quadro 2 – Resultado das buscas com boleadores

Estratégia: (“Educação infantil”) AND (“Teoria Histórico-Cultural” OR “Psicologia Histórico – Cultural”) AND (“brincadeira de papéis sociais” OR “Jogo protagonizado” OR “jogo de papéis sociais” OR “faz de conta”) AND (“controle” OR “conduta” OR “voluntária”)					
N.º	Título	Autor(a)	Ano	Tipo de documento	Link de acesso
1	Indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária na Educação infantil: o jogo de papéis como atividade principal	Marcela Cristina de Moraes	2018	Tese	<a href="https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10985">https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10985</a>
2	O desenvolvimento do autocontrole da conduta na educação infantil: um estudo sobre os cantos de trabalho de Freinet	Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki	2018	Dissertação	<a href="https://repositorio.unesp.br/items/02659ea6-17cc-412f-9c04-831f4e086359">https://repositorio.unesp.br/items/02659ea6-17cc-412f-9c04-831f4e086359</a>
3	Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin: um estudo bibliográfico	Maria Aparecida Zambom Favinha	2022	Dissertação	<a href="https://repositorio.unesp.br/items/ec7d3914-2058-4ef2-a52b-c4c76dc21a90">https://repositorio.unesp.br/items/ec7d3914-2058-4ef2-a52b-c4c76dc21a90</a>
4	O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar	Mariana Cristina da Silva	2019	Dissertação	<a href="https://repositorio.unesp.br/items/bc20c793-c1d1-46da-bc00-77e90d216200">https://repositorio.unesp.br/items/bc20c793-c1d1-46da-bc00-77e90d216200</a>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As buscas realizadas na construção da estratégia do Quadro 2, por meio do principal objeto de estudo e suas variações (autodomínio da conduta – autocontrole da conduta – ato volitivo) e os operadores boleados, não resultaram em pesquisa alguma em seu cruzamento. A seguir relacionamos as estratégias que utilizamos e seus resultados:

1 – (“Educação Infantil”) AND (“Teoria Histórico-Cultural” OR “Psicologia Histórico-Cultural”) AND (“brincadeira de papéis sociais” OR “jogo protagonizado” OR “jogo papéis sociais”) AND (“autodomínio da conduta” OR “autocontrole da conduta”) – Resultados: 0

2 – (“Educação Infantil” OR “Teoria Histórico-Cultural” OR

“Psicologia Histórico-Cultural”) AND (“autodomínio da conduta”) AND (“brincadeira de papéis sociais”) – Resultados: 0

3 – (“Educação Infantil”) AND (“Teoria Histórico-Cultural” OR “Psicologia Histórico-Cultural”) AND (“brincadeira de papéis sociais” OR “jogo protagonizado” OR “jogo papéis sociais”) AND (“ato volitivo”) – Resultados: 0

Identificamos quatro materiais, sendo três dissertações e uma tese de doutorado. Durante a seleção, incluímos aqueles que abordaram a relação entre o autodomínio da conduta, autocontrole da conduta ou somente conduta e a brincadeira de papéis sociais na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, ou pelo menos um desses objetos de estudo.

Já pela plataforma Scielo Brasil tivemos novos resultados e construímos o Quadro 3, a seguir, com os principais descritores e os resultados encontrados, porém, os dados foram similares aos da BDTD: quantidade razoável de trabalhos nas áreas de conhecimento ampliada, porém conforme o afinamento da pesquisa foi feito, contemplando apenas o objeto principal (o autodomínio da conduta ou autocontrole da conduta), houve um retorno irrisório entre os filtros elencados. Os filtros foram colocados da seguinte maneira: em idiomas (português), ano de publicação (2009 a 2024), áreas temáticas (ciências humanas e sociais) e como tipo de literatura a busca por artigos.

**Quadro 3** – Descritores da plataforma Scielo Brasil

N.º	Descritores principais	N.º de documentos encontrados
1	Educação Infantil	667
2	Teoria Histórico Cultural	2
3	Teoria Histórico-Cultural	104
4	Histórico Cultural	26
5	Histórico-Cultural	451
6	Psicologia Histórico Cultural	4
7	Psicologia Histórico-Cultural	198
8	Autodomínio da Conduta	1
9	Autocontrole da Conduta	0
10	Brincadeira de papéis sociais	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Usamos a mesma estratégia utilizada na plataforma BDTD: (“Educação infantil”) AND (“Teoria Histórico-Cultural” OR “Psicologia Histórico-Cultural”) AND (“brincadeira de papéis sociais” OR “Jogo protagonizado” OR “jogo de papéis sociais” OR “faz de conta”) AND (“controle” OR “conduta” OR “voluntária”), mas não obtivemos retorno algum.

Constatamos que ao se colocar os dois principais descritores como estratégia — “brincadeira de papéis sociais” e “autodomínio da conduta” —, apenas uma pesquisa foi identificada, conforme Quadro 4 a seguir:

**Quadro 4** – Resultado das buscas com boleadores na plataforma Scielo Brasil

Estratégia: (“brincadeira de papéis sociais”) AND (autodomínio da conduta)					
Resultado das buscas: 1					
N.º	Título	Autor(a)	Ano	Tipo de documento	Link de acesso
1	A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo	Juliana Carbonieri; Nádia Mara Eidt; Cassiana Magalhães	2020	Artigo	<a href="https://doi.org/10.1590/2175-35392020215280">https://doi.org/10.1590/2175-35392020215280</a>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na plataforma Capes Periódicos foram estabelecidos os filtros a seguir: as áreas temáticas se concentraram em ciências humanas, ciências sociais, linguística, letras e artes; o idioma foi português e espanhol; e o período analisado

foi de 2009 a 2024. Artigos também foram estabelecidos como opção de documento. Nesse portal, não houve diferenciação com e sem hífen nas buscas.

#### Quadro 5 – Descritores da plataforma Capes Periódicos

N.º	Descritores principais	N.º de documentos encontrados
1	Educação Infantil	10.114
2	Teoria Histórico Cultural	1.203
3	Histórico Cultural	5.046
4	Psicologia Histórico Cultural	867
5	Autodomínio da Conduta	3
6	Autocontrole da Conduta	3
7	Brincadeira de papéis sociais	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao utilizar os boleadores (AND e OR) e como estratégia os descritores “brincadeiras de papéis sociais” AND “autodomínio da conduta”, a busca não rendeu resultado algum. Quando alterado para o singular “brincadeira de papéis sociais” e o termo “autodomínio da conduta”, resultou numa pesquisa já repetida pela plataforma Scielo. Com o intuito de expandir ainda mais os resultados, foi alterada a estratégia com os seguintes termos: “autodomínio da conduta” para apenas “conduta” e “brincadeiras” passou para o singular. A partir disso, a plataforma retornou o trabalho listado no Quadro 6:

#### Quadro 6 – Resultados da plataforma Capes Periódicos

Estratégia: ("brincadeira de papéis sociais") AND (conduta)					
Resultado das buscas: 1 (resultado repetido: 1)					
N.º	Título	Autor(a)	Ano	Tipo de documento	Link de acesso
1	A brincadeira de papéis sociais e a formação de bases para a apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar	Michelle de Freitas Bissoli; Aline Janell de Andrade Barroso Moraes	2020	Artigo	<a href="https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p35-49">https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p35-49</a>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nas três plataformas utilizadas foi notório que as buscas não tiveram um conjunto razoável de pesquisas que pudessem contribuir para análises mais bem estruturadas. Essa lacuna evidenciou a necessidade de mais estudos sobre a brincadeira de papéis sociais e o autodomínio da conduta. Após a etapa do

levantamento, foram selecionados os materiais a serem utilizados que atenderam aos critérios estabelecidos, conforme Quadro 7 a seguir:

**Quadro 7 – Materiais selecionados que atenderam aos critérios**

N.º	Título	Autor(a)	Ano	Tipo de documento	Link de acesso
1	Indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária na Educação infantil: o jogo de papéis como atividade principal.	Marcela Cristina de Moraes	2018	Tese	<a href="https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/10985">https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/10985</a>
2	O desenvolvimento do autocontrole da conduta na educação infantil: um estudo sobre os cantos de trabalho de Freinet	Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki	2018	Dissertação	<a href="https://repositorio.unesp.br/items/02659ea6-17cc-412f-9c04-831f4e086359">https://repositorio.unesp.br/items/02659ea6-17cc-412f-9c04-831f4e086359</a>
3	Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin: um estudo bibliográfico	Maria Aparecida Zambom Favinha	2022	Dissertação	<a href="https://repositorio.unesp.br/items/ec7d3914-2058-4ef2-a52b-c4c76dc21a90">https://repositorio.unesp.br/items/ec7d3914-2058-4ef2-a52b-c4c76dc21a90</a>
4	O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar	Mariana Cristina da Silva	2019	Dissertação	<a href="https://repositorio.unesp.br/items/bc20c793-c1d1-46da-bc00-77e90d216200">https://repositorio.unesp.br/items/bc20c793-c1d1-46da-bc00-77e90d216200</a>
5	A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo	Juliana Carbonieri; Nádia Mara Eidt; Cassiana Magalhães	2020	Artigo	<a href="https://doi.org/10.1590/2175-35392020215280">https://doi.org/10.1590/2175-35392020215280</a>
6	A brincadeira de papéis sociais e a formação de bases para a apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar	Michelle de Freitas Bissoli; Aline Janel de Andrade Barroso Moraes	2020	Artigo	<a href="https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p35-49">https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p35-49</a>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

De modo geral, observamos que parte das obras selecionadas cumprem os critérios estabelecidos ao conter ambos os objetos de estudos buscados — sendo eles a “brincadeira de papéis sociais” e/ou um dos termos e

autodomínio da conduta, conduta ou autocontrole da conduta — no corpo do texto, além de seguirem a perspectiva teórica escolhida. Desses materiais selecionados por meio desse levantamento de dados, elencamos a seguir o objetivo das pesquisas, o tipo de pesquisa e o ano de publicação, além de uma breve descrição do seu conteúdo.

O primeiro trabalho que apresentamos é o seguinte: “Indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária na Educação infantil: o jogo de papéis como atividade principal”, tese de Marcela Cristina de Moraes, de 2018, que teve como finalidade avaliar alguns indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária entre crianças de 3 a 6 anos, a partir da atividade de jogo de papéis, na relação com o ensino. O estudo foi desenvolvido em parte no México, na Universidade Autônoma de Puebla, por meio do Programa Doutorado-sanduíche financiado pela Capes no ano de 2017. Os dados a respeito da brincadeira de papéis sociais foram coletados em uma escola privada. Já no Brasil, uma segunda etapa foi realizada num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) durante o tempo livre em uma brinquedoteca, com crianças de 3 a 6 anos também. Por fim, foram apresentados dados qualitativos e quantitativos extraídos das cenas em jogos de papéis estruturados e não estruturados, a fim de compreender as ações indicativas de voluntariedade e quais as ações intencionais que o(a) professor(a) se propôs a realizar (Moraes, 2018).

O segundo material selecionado foi a dissertação “O desenvolvimento do autocontrole da conduta na educação infantil: um estudo sobre os cantos de trabalho de Freinet”, de Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki, de 2018. Seu objetivo foi explicar como os cantos de trabalho de Freinet contribuem para o desenvolvimento do autocontrole da conduta. A autora propôs a brincadeira de papéis sociais como possibilidade, o que, por sua vez, evidenciou como resultados as vivências decorrentes desses cantos de trabalho, por meio das especificidades do teórico Célestin Freinet, de uma forma que se constata condições efetivas no processo de apropriação do controle da conduta (Kusunoki, 2018).

Outra obra foi “O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar”, de Mariana Cristiana da Silva, dissertação do ano de 2019. Teve por objetivo desenvolver uma investigação teórico-conceitual sobre a imaginação na idade pré-escolar e compreender as relações existentes entre o desenvolvimento dessa função psíquica e a brincadeira de papéis sociais. O estudo considera que a brincadeira de papéis sociais não cria nada novo, mas se apropria

de suas funções sociais conforme o exemplo apresentado pela autora: ao imaginar-se como um cozinheiro, a criança não cria o cozinheiro, mas se apropria de suas condutas. Nesse contexto, a imaginação infantil pode ou não atingir sua máxima expressividade e requer condições objetivas e conteúdo da atividade social (Silva, 2019).

A dissertação “Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin: um estudo bibliográfico”, de Maria Aparecida Zambom Favinha, defendida em 2022, teve como finalidade a análise de conceitos na teoria de Elkonin referentes às bases para o jogo protagonizado. Segundo a autora, constatar as bases desse jogo protagonizado na obra de Elkonin pode instrumentalizar o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula e, ao ofertar objetos materiais e imateriais, existe a possibilidade de sofisticá-lo (Favinha, 2022).

O artigo “A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo”, escrito por Juliana Carbonieri, Nadia Eidt e Cassiana Magalhães, foi produzido e aprovado no ano de 2020 na *Revista Psicologia Escolar e Educacional*. Seu objetivo foi compreender o papel da brincadeira de papéis sociais e das atividades produtivas na formação de capacidades psíquicas para a atividade de estudo. Uma das considerações relevantes desse estudo é a indicação de que a brincadeira de papéis sociais é uma atividade não produtiva, pois as crianças brincam sem um compromisso com o resultado. Portanto, a análise da “brincadeira de papéis sociais” e da “atividade de estudo” foi contemplada (Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020).

A obra “A brincadeira de papéis sociais e a formação de bases para a apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar”, de autoria de Michelle de Freitas Bissoli e Aline Janell de Andrade Barroso Moraes, foi publicado em 2020 na *Revista Teoria & Prática* e teve como objetivo refletir sobre o brincar e o desenvolvimento da escrita. As autoras consideraram que a brincadeira de papéis sociais desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, porém devem-se cumprir algumas condições para tal desenvolvimento no humano em formação. A apropriação da escrita na pré-escola pelas crianças tem por base as vivências que possuem, pelas condições concretas de vida e de educação das quais ela participa. Por vivências, compreende-se uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia, está representado — “a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da

pessoa” (Vigotski, 2010, p. 686). É condição fundante para a leitura e a escrita a brincadeira de papéis sociais, e, nesse contexto, o controle da própria conduta e a capacidade simbólica desse indivíduo (Bissoli; Moraes, 2020).

Durante a leitura atenta dos materiais selecionados, encontramos aproximações entre as obras de Moraes (2018) e Kusunoki (2018) quanto à temática do autodomínio da conduta. Sobre as intervenções na brincadeira de papéis sociais relatadas verificamos semelhanças entre as obras de Moraes (2018), Favinha (2022), além de outros autores(as) referências no estudo da brincadeira de papéis sociais, como Marcolino (2013), Lazaretti (2016), Pasqualini (2016) e Oliveira (2020). Identificamos também nesse levantamento distanciamentos dentro das temáticas “brincadeira de papéis sociais” e “autodomínio da conduta”: tanto Bissoli e Moraes (2020), que abordaram a questão da brincadeira de papéis sociais na formação de crianças leitoras e produtoras de textos, quanto Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020), que trataram da relação da brincadeira de papéis sociais e atividade de estudo, não se propuseram a adentrar na relação entre os temas de interesse do levantamento e nem na relação entre o nosso objeto de estudo e a brincadeira.

Entretanto, quanto à brincadeira de papéis sociais, ambas estabeleceram relações sobre a importância que essa atividade-guia da idade pré-escolar possui para a entrada na atividade de estudo, dando início ao período escolar.

Ao dialogar com o material resultante desse levantamento — Moraes (2018), Kusunoki (2018), Favinha (2022), Silva (2019), Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) e Bissoli e Moraes (2020) —, tivemos o primeiro contato com a relação brincadeira de papéis sociais e o autodomínio da conduta. De maneira adicional a isso, realizamos a leitura atenta e investigativa de outras obras contemporâneas referenciadas nesse momento, a saber: Martins (2016), Pasqualini (2016), Lazaretti (2016), Tuleski e Eidt (2016), Mendonça e Asbahr (2021). Nelas identificamos referências de obras clássicas de Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin, as quais as autoras utilizaram em seus estudos. Após levantamento dessas obras clássicas, selecionamos aquelas que nos ofereceram informações para a compreensão do autodomínio da conduta e da brincadeira de papéis na perspectiva dos autores clássicos.

Dessa forma, para o estudo do autodomínio da conduta foram elencadas as seguintes obras: Vygotski (2000), em uma edição em espanhol, na

qual buscamos seus conceitos primários, em especial no capítulo 12, chamado “Domínio de la própria conducta”. Nessa obra são apresentados conceitos específicos da psicologia desconhecidos da área pedagógica, e, por isso, pensou-se então em examinar outra obra de Vigotski (2001), *Psicologia pedagógica*, que possibilitou uma melhor compreensão dos conceitos sobre comportamento e reação, estímulos, reforço e reações, e fatores biológico e social do comportamento.

Posteriormente, ao estabelecer aproximação com os primeiros capítulos de Vigotski (2021a) — “A questão do desenvolvimento das funções mentais superiores”, “O método de investigação”, “Análise das funções mentais superiores”, “A estrutura das funções mentais superiores” e “A gênese das funções mentais superiores” —, percebemos que nosso objeto de estudo tem relações com outras funções psíquicas, pois são interfuncionais e estão necessariamente conectadas. Como a intenção foi o aprofundamento dos conceitos, encontramos uma edição em língua portuguesa para facilitar essa investigação. Além disso, recorreremos aos demais capítulos para compreender a obra como um todo.

Nas seções de Vigotski (2021a) que discutem o problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sua gênese e estrutura, pudemos ter uma noção da relação entre o controle da própria conduta e o desenvolvimento em todos os processos mentais. Com a compreensão de que esse desenvolvimento acontece pela internalização dos signos de nossa cultura, debruçamo-nos no estudo de outras funções psíquicas superiores por meio de Vigotski e seus colaboradores, nas seguintes obras selecionadas: a atenção (Vigotski, 2001, 2021a), o pensamento e a linguagem (Vygotsky, 2009; Vigotski, 2001, 2021a), a fala (Vygotsky, 2009; Vigotski, 2001), a imaginação e a memória (Vigotski, 2009, 2021a). Essa seleção contou com o critério de pesquisar temáticas relacionadas ao desenvolvimento do autodomínio da conduta.

Quanto ao capítulo destinado à brincadeira de papéis sociais — “Psicologia, Educação e Desenvolvimento” —, Vigotski (2021c) nos elucidou as primeiras dúvidas e incompreensões provenientes de um contato prévio e esquemas conceituais incompletos presentes nas obras dos estudiosos contemporâneos visitados no início da pesquisa. Em Leontiev (2014), também nos atentamos a outra visão da brincadeira de papéis sociais — o papel psicológico —, relevante para solucionar algumas dúvidas conceituais.

A obra *Psicologia do Jogo*, de Elkonin (2009), subsidiou a maior

parte de nossos estudos sobre a brincadeira de papéis sociais, em especial o capítulo 5, no qual elencamos as premissas sobre o jogo protagonizado, como caracteriza a brincadeira de papéis sociais, a evolução desse jogo e seus níveis, que são primordiais para pensarmos em que medida esse tipo de atividade traz contribuições para o desenvolvimento para o autodomínio da conduta ao final da idade pré-escolar.

Em Leontiev (1983, 2004, 2014, 2017), encontramos uma apresentação psicológica da brincadeira, da análise do psiquismo e, também, dos conceitos de necessidades, motivos, ação e operações. Nosso contato com o conceito de atividade foi um divisor de águas para a compreensão das obras desses teóricos, pois possibilitou retomar os principais conceitos de Vigotski pela ótica da atividade. Em Luria (2014), identificamos as discussões quanto à própria pessoa do Vigotski, sua trajetória e alguns apontamentos sobre o psiquismo.

Após a apresentação daquilo que encontramos nos autores supracitados foi possível estabelecer relações que nos levassem a compreender as contribuições da brincadeira de papéis para o desenvolvimento do autodomínio da conduta. Para isso buscamos estabelecer categorias que nos permitissem compreender de forma mais detalhada essa relação. Segundo Martins e Lavoura (2018, p. 228), a criação de categorias permite compreender que “em todos os processos investigativos da realidade social as categorias de análises expressam formas de ser do objeto ou fenômeno investigado, sendo, portanto, formas de existência, ontológicas e históricas, do objeto em questão”. Nosso objeto de estudo também possui forma de existência específica e merece uma investigação que evidencie as múltiplas determinações por meio das categorias intrínsecas a sua constituição e seu desenvolvimento.

Como acrescenta Masson (2007, p. 105):

A concepção metodológica adotada não pode ser apreendida de forma dogmática, mas deve possibilitar uma reflexão sobre o próprio método, um questionamento dos seus fundamentos, bem como uma revisão crítica a partir do confronto com os problemas concretos que o trabalho de pesquisa apresenta.

Relembrando que nosso estudo se caracteriza como teórico-conceitual por meio da Teoria Histórico-Cultural, afirmamos, subsidiados por Martins e Lavoura (2018), que ao optarmos pela pesquisa teórica ensejamos em uma

concepção metodológica e, conseqüentemente, os postulados que o acompanham. Dessa forma, para estabelecermos nossas categorias e colocá-las em análise seguimos as orientações de Martins e Lavoura (2018) para os quais as pesquisas teórico-conceituais, de natureza bibliográfica, demandam a eleição do acervo para análise e a busca por relacioná-lo ao objetivo.

Para Lima e Mito (2007), o procedimento seguinte à eleição do acervo é lançar um olhar minucioso sobre o objeto de estudo em busca de respostas. Para isso, organizamos as seguintes categorias de análise: as condições presentes na brincadeira de papéis sociais para que ocorra o autodomínio da conduta; e as intervenções dos professores como promotores do desenvolvimento do autodomínio da conduta.

Cabe considerar a importância de estabelecer relações com as dimensões políticas, econômicas e culturais, superando, assim, uma compreensão dos fatos sociais isolados e estáticos, conforme sugeriu Martins e Lavoura (2018). Para a análise, seguimos os seguintes passos sugeridos pelos autores: explicitar os significados dos conceitos e fenômenos das obras selecionadas e suas correlações para formular uma síntese primária do material; em seguida, identificar as ideias diretrizes para o desvelamento das relações entre as obras; realizar a diferenciação e a análise das ideias diretrizes entre si e identificar sua importância no conjunto do material escolhido; realizar um trabalho de síntese, integração dos dados, organizando as produções sobre o tema em busca de responder ao problema anunciado (Martins; Lavoura, 2018).

### 3 IDENTIFICAÇÃO DO AUTODOMÍNIO DA CONDUTA E SEU DESENVOLVIMENTO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

*O aspecto mais característico para o controle do nosso comportamento é a escolha.  
(Vigotski, 2021a, p. 385).*

Este capítulo tem o objetivo de identificar o desenvolvimento do autodomínio da conduta nas obras de Vigotski. Para auxiliar nesse intento, elencamos alguns conceitos como suporte, a saber: o autodomínio da conduta, as escolhas e o ato volitivo; o papel dos estímulos e suas reações; e a influência de algumas funções psíquicas superiores, além da relação do nosso objeto com a periodização.

Vale destacar, de pronto, que a humanização só é possível por meio da apropriação dos signos e da cultura, e que ao retomar essa ideia devemos considerar as relações humanas, as quais possuem intencionalidade.

Dizemos relações intencionais, pois sem elas estamos fadados a apresentar ações alienantes da vida objetivada, materializada. Assim como Duarte (2006) alerta, uma sociedade que aliena seus membros preterirá papéis sociais que reproduzem a alienação. Desse modo, avançamos pouco nas relações humanizadoras, ou seja, relações que tornam o ser realmente humanizado, por isso, permanecemos nas meras aparências do fenômeno, distantes de sua essência. Assim como Kotic (1976), em seu conceito sobre pseudoconcreticidade, afirma que não alcançamos a parte concreta dos fenômenos, e sim ficamos na margem.

Vigotski (2021a), na epígrafe deste capítulo, remete-nos a pensar nas marcas distintivas da escolha, na ausência ou na tomada de decisões. Pois o simples fato de não posicionar nossos pensamentos e atitudes, das mais simples às mais complexas, já é considerado uma escolha. Na grande maioria dos indivíduos, tomar uma decisão não causa conflito algum no âmbito de suas motivações. Porém, constantemente surgem situações que envolvem escolhas advindas de uma necessidade que procuramos sanar, satisfazer-nos.

Os nossos atos podem produzir desdobramentos e ações alienantes, mesmo cientes de que cada um se traduz em uma escolha, esses atos constroem a história do nosso comportamento como indivíduos. Conquanto, o controle de nossas ações passa pelo conceito de liberdade em Vigotski (2021a, p.

389), que “consiste especificamente na capacidade humana de pensar, ou seja, o homem é conhecedor da situação em questão”. É por meio do pensamento, da reflexão, do ato de planejar e criar que somos diferenciados dos demais animais. Não agir instintivamente para que possamos ter o controle não somente da natureza, mas também de nossos processos psicológicos e, portanto, nossas ações. Desse modo, a conduta é regida por pessoas, pelas condições do meio em suas múltiplas determinações.

A partir dessas considerações iniciais, podemos reafirmar que o objeto de estudo dessa pesquisa é o autodomínio da conduta. E é proveniente das pesquisas e dos estudos que Vigotski realizou, juntamente a outros teóricos e colaboradores da psicologia soviética. Para esse contexto, pensamos ser importante, primeiramente, o conceito do nosso objeto de estudo.

### 3.1 CONCEITO DO AUTODOMÍNIO DA CONDUTA EM VIGOTSKI

O termo autodomínio da conduta é traduzido para as obras no idioma português (brasileiro) a partir da palavra russa *Самоконтроль поведения*, segundo a Cambridge Dictionary ([2026]). Desmembrada da seguinte forma, temos: *Само* (*samo*) – auto; *контроль* (*kontrol*) – controle; e *поведения* (*povedeniya*) – comportamento. Este último também aparece como conduta nas obras traduzidas.

No decorrer das pesquisas realizadas, houve outras ocorrências para o termo consoante aos autores apresentados. Esse termo do autodomínio da conduta, controle consciente da conduta ou controle da própria conduta nos acompanhará por esses registros nesta pesquisa em todos os capítulos, a fim de torná-lo um caminho possível para a compreensão das escolhas tomadas pelos indivíduos, mais especificamente pelas crianças. Dessa forma, o “[...] aspecto mais característico para o controle do nosso comportamento é a escolha, e por isso, ao estudar os processos voluntários, a antiga psicologia considerava a escolha como essência do ato voluntário” (Vigotski, 2021a, p. 385).

Quanto ao conceito em si do objeto desta pesquisa, Vigotski (2021a, p. 163, grifo nosso) especifica:

Mesmo na psicologia atual, que começou a introduzir gradualmente o conceito de domínio do próprio comportamento nos conceitos da

psicologia, *não há ainda* a clareza necessária sobre o conceito nem uma avaliação adequada de seu verdadeiro significado.

Obviamente que a atualidade dessa psicologia retrata o pensamento na década de 1920 e 1930 na obra destacada.

Sobre o conceito, especificamente, do termo autodomínio da conduta no decorrer da obra do teórico, manifesta-se como um traço característico de cada função psíquica superior. Embora o próprio autor não mantenha uma linearidade da grafia do termo, também percebemos a ocorrência de termos como: autocontrole, regulação da conduta e regulação do comportamento em Vygotski (2000), traduzido do espanhol. Além desses, também aparecem na mesma obra: controle consciente da conduta, controle do comportamento, domínio do comportamento e da conduta.

Compreendemos que esse traço é uma característica dos processos psicológicos superiores, o qual possui centralidade na Teoria Histórico-Cultural, e como possuem caráter de processos psicológicos, são, portanto, sociais e humanos. Seu movimento dialético é um movimento a fim de requalificar as estruturas já estabelecidas, transformam características involuntárias e espontâneas como reação aos estímulos do mundo externo.

Como uma função psíquica superior, o autodomínio da conduta possui sua gênese processual a partir do final da idade pré-escolar, alcançando a forma mais expressiva na adolescência. Anjos e Duarte (2016, p. 207, grifo nosso) afirmam que o adolescente,

[...] por meio do pensamento por conceitos, avança na compreensão da realidade em que vive, das pessoas ao seu redor e de si mesmo. O pensamento preso ao imediato começa a dar lugar ao pensamento abstrato, o conteúdo do pensamento abstrato, e o conteúdo do pensamento do adolescente *converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos.*

Normas de conduta representadas, protagonizadas na idade pré-escolar, ao passo que as funções psíquicas superiores — memória, percepção, imaginação, atenção, emoções, linguagem, fala e pensamento — possibilitam que a atividade de brincadeira de papéis sociais e sua evolução criem condições para o desenvolvimento desse autodomínio da conduta da criança que realiza essa

atividade.

Como traço característico de cada função psíquica superior, Pasqualini (2013, p. 89) aponta da seguinte maneira:

O traço essencial do desenvolvimento psíquico produzido pela brincadeira é o autodomínio da conduta. Desempenhar adequadamente o papel exige que a criança seja capaz de subordinar sua conduta, controlar os impulsos imediatos. As ações da criança pela primeira vez tornam-se objeto de sua consciência, ou seja, pela primeira vez ela se dá conta de suas próprias ações e esforça-se para controlá-las. Essa é uma constatação interessante porque, em aparência, a brincadeira é uma atividade na qual a criança parece tão livre! Essa liberdade é, na verdade, muito relativa, porque ela está aprendendo a subordinar sua própria conduta. Por isso podemos pensar que o jogo é uma "oficina" de autodomínio da conduta para a criança.

A relação aqui, reforçamos, é a brincadeira de papéis sociais, uma atividade que, ao alcançar seus principais elementos — a adoção de papéis e suas regras de conduta e a criação de uma situação imaginária —, passa a contribuir para que o controle da própria conduta seja treinado, aperfeiçoado.

Da mesma maneira, é mencionado em Vigotski (2021a, p. 385) que, ao sintetizar os distintos processos psíquicos superiores,

[...] há em todos uma característica psicológica comum, a que nos referimos de passagem, mas que é a característica que os distingue de todos os outros processos mentais. Todos esses processos são processos de domínio de nossas próprias respostas, de diferentes maneiras.

Com base nos estudos de Vigotski, Ferracioli (2018, p. 45, grifo nosso) concorda que “[...] o autocontrole da conduta, ou seja, a *capacidade* do indivíduo de controlar, de forma consciente e intencional, aptidões psicofísicas propriamente humanas depende do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”. Tal autor trata o termo autodomínio da conduta como uma capacidade.

Já como uma função psíquica superior, Vigotski não deixa claro, como já explicitado anteriormente, se o autodomínio da conduta é uma função psíquica superior, isso é interpretado a partir de uma associação de conceitos. E com o intuito de clarear esse conceito e sua identificação na Teoria Histórico-Cultural, abordaremos por meio da relação funcional, isto é, o estudo da brincadeira

de papéis sociais, ou jogo protagonizado apresentado por Elkonin (2009), que emerge ao final da idade pré-escolar e cuja função cumpre no desenvolvimento do autodomínio da conduta, que, por conseguinte, passa por um processo de internalização. Ao considerar que todo processo mediado não ocorre de maneira direta, e sim por meio de instrumentos e signos de nossa cultura, logo, esse mesmo processo se baseia numa internalização — um dos principais conceitos de Vigotski.

Em Tuleski e Eidt (2016, p. 44), encontramos a seguinte correspondência à função psíquica superior:

[...] denominada lei da internalização, cujo fator determinante está posto nas relações sociais de produção que colocam as condições para a superação do comportamento direto, imediato, para o comportamento cultural mediatizado por instrumentos (ferramentas) e signos (símbolos).

Vigotski (2000, p. 150) afirma que toda “[...] função mental superior passa inevitavelmente por um estágio externo de desenvolvimento, pois, em sua origem, a função é social. Este é o ponto central de todo o problema do comportamento interno e externo”. Dessa forma, o autodomínio da conduta é um processo mental mediado pelos signos e instrumentos de nossa cultura — em outras palavras, uma função psíquica superior, um processo social e humano psíquico que internalizamos. De acordo com Pasqualini e Eidt (2019), as funções psíquicas superiores, por meio do psiquismo, fornecem-nos ferramentas para solucionar problemas da materialidade existente. Tais ferramentas podem ser chamadas de signos também, além, é claro, da linguagem.

Para esmiuçar adequadamente o conceito do autodomínio da conduta, Vigotski e seus colaboradores realizaram diversos experimentos para compreender como as crianças realizam suas escolhas, e para tal, detalhar o conceito a respeito dos motivos e das necessidades foi preciso para essa compreensão, e, ainda, entender como as escolhas se constituem nesse processo (Vigotski, 2021a). Pois bem, os conceitos relacionados a motivos, motivos auxiliares e necessidades são de suma importância.

Como no exemplo de um indivíduo que, quando desperta de seu sono para se levantar e ir trabalhar, depara-se com uma situação na qual demonstra suas escolhas ocorrem de maneira automática e mecânica, passa despercebida a possibilidade de negar determinado ato de levantar-se. O motivo se apresenta como

“devo me levantar”, porém há o outro motivo, o “não quero me levantar” — representação do conflito de motivos (Vigotski, 2021a). Para resolver o seu primeiro motivo, o de se levantar, utiliza-se de um recurso auxiliar e realiza uma contagem imaginária até três e se levanta, dessa maneira, o ato ocorre definitivamente. Esse recurso auxiliar, isto é, parte dos signos de nossa cultura, adquire a capacidade de decidir a nossa conduta, porém, ao mesmo tempo a intenção origina uma mudança essencial no comportamento humano (Vigotski, 2021a).

W. James, ao analisar o ato volitivo, dá o exemplo de um homem que acorda pela manhã. Uma vez acordado, por um lado sabe que deve levantar-se, mas por outro tem vontade de ficar mais um pouco na cama. Aqui ocorre um conflito de motivos: ambos emergem em sua consciência e se substituem. Para James, o mais característico dessa hesitação é que o momento em que ele toma a decisão e age passa despercebido pelo próprio homem. É como se não existisse. Parece que de repente um dos motivos se sente apoiado, desloca o outro e a escolha é feita quase automaticamente. O que aconteceu pode ser formulado da seguinte forma: de repente, me vejo de pé (Vygotski, 2000, p. 290, tradução nossa).

Nessa passagem do estudioso W. James, Vigotski (2021a) aponta que nos momentos anteriores à tomada de decisão de se levantar ou não, o recurso auxiliar (como exemplo: contar até três) é acessado mesmo antes desse momento. Tal explicação demonstra, puramente, um ato de vontade real no qual se tem o domínio do comportamento por meio de um estímulo complementar (a contagem).

Dessa forma, ao fazer uma escolha, acabamos por estabelecer um mecanismo no cérebro que lhe avisa as características, memorizadas, dos seus meios auxiliares externos. Conforme Vygotski (2000, p. 247, tradução nossa) “memória técnica ou mnemônica, isto é, a arte de governar os processos de memorização, de orientá-los com a ajuda de meios técnicos especiais”, consiste em processos mentais em que os meios auxiliares nos ajudam na memorização. Por exemplo: colocar uma fita de uma cor específica amarrada num local para lembrar algo específico, tanto a cor da fita quanto esse local possuem um sentido para aquele indivíduo e, portanto, uma referência singular para sua memória. Um instrumento de nossa cultura, em outras palavras, meios pelo qual o desenvolvimento ocorre mediado por esses instrumentos. Eles são criados historicamente pela ação do homem.

De maneira automática, para as nossas escolhas apenas optamos e

decidimos rapidamente. Por que ocorre essa reação e por que é automática? Porque a consciência intervém no processo de reação aos estímulos, e, para tal, um aparato cerebral cumpre a função de dar como resposta uma reação quase que automática (Vygotski, 2000).

Vygotski (2021a, p. 391) relembra:

Como se sabe, subjugamos a natureza, obedecendo às suas leis. Nosso comportamento é um dos processos naturais cuja lei fundamental é a lei do estímulo - reação de modo que a lei fundamental para dominar os processos naturais é dominá-los através de estímulos. Somente criando o estímulo correspondente um processo comportamental pode ser provocado e direcionado em uma direção diferente.

O estímulo e a reação são conceitos fundantes da psicologia, isto é, uma ação responsiva do agente (Vygotski, 2021b). É a partir dos estímulos que produzimos reações, portanto as condutas são direcionadas por eles. Tudo que nos rodeia é dotado de estímulos ou somos afetados simplesmente. A reação pode ser interação, negação, abstração, supressão, enfim, depende dos nossos atos em realizar algo ou não (Vygotski, 2001). No momento em que o comportamento se desloca e inicia uma ação para um objeto, um propósito, a conduta humana por meio de estímulos auxiliares o conduz para algo distinto do momento anterior. Dotados de um pensamento mais equilibrado e qualificado, concernente à consciência, suas reações podem ser impedidas de tomar determinadas decisões.

Num segundo momento, o aparelho executivo corresponde ao momento em que o ato volitivo se realiza, ou seja, no cumprimento de uma ação. Nos estudos de Vygotski (2000), Lewin aponta o funcionamento do ato volitivo, e sua proposta para essa relação entre o aparato funcional-conectivo e o aparato executivo é estabelecer um processo causal, isto é, uma necessidade. Uma dependência estreita em que um aparato se desconecta do outro automaticamente. Ainda, Lewin, por meio de seus experimentos, afirma que é a necessidade que surge a princípio ante as ações intencionais nos indivíduos, e não as conexões condicionadas (Vygotski, 2000).

No ato volitivo há que se diferenciarem esses aparelhos, que são distintos e independentes, sendo o primeiro o momento que ocorre a decisão de uma conduta, isto é, quando se constrói um aparato funcional (Vygotski, 2000).

Dessa forma, estabelece-se uma conexão reflexa, assim como se mostra a construção de um reflexo condicionado — um hábito. E o segundo, o executivo conclui a ação.

Em síntese, o ato volitivo em si consiste em processos que podem envolver, primeiramente a decisão em si, que corresponde ao fechamento de uma nova conexão cerebral e à abertura para novas conexões (mecanismo funcional); o seguinte se trata de um processo executivo. Nesse momento, a ação segue a instrução e o cumprimento da ação já escolhida a ser executada (Vygotski, 2000). Envolve tomar decisões, escolher motivos, controlar impulsos e orientar ações para um objetivo.

Vigotski (2021a) relata em sua obra um exemplo característico: o uso de um dado e de modo independente deixado para a utilização como um recurso auxiliar, livre. Constatou-se que, quando alterado o ambiente externo e há redução do tempo de escolha, além de não permitir que haja o conflito dos motivos, a criança consultava o dado com mais frequência. E também ocorreram nos momentos em que a criança não tinha consciência dos motivos. O porquê dessa atitude talvez seja pelo simples fato de que a utilização desse recurso ofereça às crianças uma brincadeira, um prazer em jogar com cores, números, desenhos e movimentos. Assim, de acordo com Vigotski (2021a, p. 388), “a complexidade dos motivos e a dificuldade de escolha, em particular a presença de elementos emocionalmente prazerosos ou repulsivos, tinham como consequência o uso mais frequente do dado”. A dificuldade na escolha de forma natural também é fundamental para a compreensão da utilização do recurso auxiliar (dado) ou não.

Ao fazermos menção ao ambiente externo, vivenciamos os estímulos, e eles passam a ter sentido nessa discussão, assim como os conceitos já elaborados neste trabalho, na qual estabelecemos os significados do termo “estímulo” no dicionário Michaelis, seguindo os conceitos que nos interessam para a discussão a respeito do termo, tanto de maneira figurada quanto na área da fisiologia e da psicologia. O significado “que estimula e incita a atividade” — no dicionário on-line Michaelis da língua portuguesa — está presente no segundo significado do termo e conceitua o que a obra de referência cita, e, não menos importante, inclui o termo “incitar”, que, porventura, é um sinônimo de “estimular”. Sobre o termo de referência na área da fisiologia, a escrita no dicionário faz menção a “agente, ato ou influência externa ou interna” (Estímulo, [2026]).

De acordo com Vigotski (2021a, p. 387), as “[...] escolhas se prolongam e torna-se extremamente difícil nesses casos, introduzimos um fator adicional que é o centro dos experimentos. Sugerimos à criança que faça uma escolha pela sorte”. O trecho citado diz respeito a alguns experimentos de como as escolhas podem acontecer de maneira livre, assim como as descrições desses experimentos. De posse disso, é possível pensar em como o domínio da própria ação ocorre.

Com efeito, Vigotski (2021a, p. 386) salienta que “o aumento da quantidade de ações que demandam uma escolha introduz uma complicação quantitativa nos motivos conflituosos que determinam a escolha”.

Quando se apresentam motivos muito diferentes e difíceis de comparar, a avaliação emocional parecia ocorrer em planos diferentes aspectos da personalidade da criança, a escolha natural era dificultada e ela rapidamente jogava o dado para decidir sua sorte (Vigotski, 2021a, p. 388).

No sentido de assentir com a ideia do excerto anterior, a escolha livre é uma ilusão, conforme assegura Vigotski (2021a), amparado por Espinosa — filósofo judaico-português do século XVII que trata da questão da liberdade de escolha em momento de conflito dos motivos ao se fazer uma opção por uma determinada ação e outra, a exemplo: a narrativa sobre o burro de Buridan, o qual sente fome e sede, diante das duas vasilhas, o que faria? Obviamente que para o animal haveria uma inatividade de suas ações devido aos motivos equilibrados (Vigotski, 2021a). Já numa situação real com seres humanos, a faculdade de escolher está associada ao pensar, à consequência das ações e seus desdobramentos. Podem-se utilizar instrumentos e modos auxiliares para servir de apoio e facilitadores ao realizar suas escolhas.

Para a criança, a escolha torna-se emocionalmente difícil quando se depara com um evento com séries diversas. Como explicitado anteriormente, pode-se utilizar mediadores, e com isso a criança pode recorrê-los e atribuir seus resultados para suas escolhas (Vigotski, 2021a). Não se pode dizer que a criança que utilizou um recurso auxiliar fez uma escolha livremente, visto que foi determinada pelo resultado do recurso, e não por causa de sua preferência. Para efeito de escolhas e resultados, a criança não teve liberdade, a princípio, para tal ação. Embora o autor esteja descrevendo os resultados de um experimento, na vida

real de uma sala de aula, mesmo com um recurso auxiliar, haveria muitos motivos caso a escolha seja num meio em que essa criança está mais confortável e habituada. Desse modo, quanto a uma escolha com liberdade, a criança relaciona os resultados de seu recurso antecipadamente a uma ação específica, ou seja, o ato se torna voluntário e livre.

A próxima seção nos mostrará algumas obras de Vigotski em que o autodomínio da conduta é estudado e relacionado com outras funções psíquicas superiores.

### 3.2 IDENTIFICAÇÃO DO AUTODOMÍNIO DA CONDUTA NA OBRA DE VIGOTSKI

Na seção anterior evidenciamos a complexidade do conceito do autodomínio da conduta numa das principais obras do grande teórico russo Vigotski (2021a). E para que possamos compreender o seu conceito, trouxemos alguns colaboradores de Vigotski para nos dar suporte, pois fazem correlação com o domínio da própria conduta, inclusive para sua construção e estrutura.

Para além das incertezas conceituais, Vigotski (2021a, p. 292) compreende que “[...] nosso controle sobre os processos comportamentais é construído essencialmente da mesma maneira que o controle sobre os processos naturais. Naturalmente, o homem que vive em sociedade é sempre influenciado por outras pessoas”.

Como explicitado anteriormente, esses processos comportamentais ocorrem por meio da requalificação das funções psíquicas elementares em formas superiores de conduta. Dessa maneira, ao longo da vida do indivíduo o psiquismo é construído, e as suas condições objetivas para essa constituição dependem de inúmeros fatores. A transição da atividade de comunicação emocional direta para a objetual manipulatória, além de ser um processo histórico e social de reorganização do psiquismo da criança, deixa na vida objetiva alguns marcos do desenvolvimento infantil, por exemplo: as crianças escalam móveis e objetos dispostos no ambiente que as circundam, e dessa forma o corpo adquire mais sustentação e força motriz. Essa conquista adquirida pela criança é tão necessária para o início da marcha quanto a imaginação é para a brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar. Nada é criado do nada, tudo é construído em processos vividos.

E com o intuito de identificar na obra de Vigotski o autodomínio da

conduta, esclarecemos que o traço característico do desenvolvimento humano em todos os processos mentais, desde o nascimento até a vida adulta, evidencia-se ao longo da obra do teórico russo (Vigotski, 2021a). Sua obra conta com livros, artigos científicos, manuscritos, aulas, ensaios, notas de aulas e obras completas.

Desse modo, em suas obras, o autodomínio da conduta como um traço comum das funções psíquicas superiores se mostra em distintos processos, que envolvem a transformação da atenção espontânea para a atenção voluntária, da memória imediata para a memória lógica, da percepção global para a organizada, do pensamento prático para o pensamento conceitual, e também da conduta espontânea ou natural para uma conduta voluntária, além de ocorrer o controle do próprio comportamento. Pois, conforme Vigotski (2021a, p. 385), “todos esses processos são processos de domínio de nossas próprias respostas, de diferentes maneiras”.

Outras conquistas, funções psíquicas e neoformações são estruturadas e desenvolvidas por meio das apropriações dos elementos da cultura e dos signos. O pensamento e a linguagem possuem parcela essencial nesses processos. Vigotski (2021a) exprime que mudanças no pensamento demonstrariam um processo mental com alterações no comportamento humano. Falar em pensamento e linguagem é compreender a respeito da constituição do sujeito, do indivíduo como ser pensante e ativo numa cultura de maneira imersiva e particular da sua práxis social. De acordo com Pino (2018) o sujeito e sua construção se constituem conforme a natureza cultural, assim como na práxis social, e Vázquez (1977, p. 5) a entende que “atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do prático na linguagem comum”. Quando a linguagem se desenvolve, ocorrem novos processos, tão importantes quanto de qualquer período:

A linguagem, por exemplo, é um desses poderosos meios de influência sobre o comportamento dos outros e, naturalmente, o próprio homem no processo de seu desenvolvimento passa a dominar os mesmos meios que os outros utilizaram para orientar seu comportamento (Vygotski, 2000, p. 289, tradução nossa).

Conforme a linguagem se desenvolve, muitas outras funções atuam ora como dominantes, ora como acessórias, porém não silenciadas. A linguagem e o pensamento como funções psíquicas superiores possuem um peso considerável na

Teoria Histórico-Cultural. Uma das obras de Vigotski, *A construção do pensamento e da linguagem*, traz uma perspectiva bem atualizada para sua época a respeito da mediação interior do discurso do homem para a relação dos processos psíquicos da atividade externa e intersíquica (Vigotski, 2009).

A regulação da conduta se dá pelos estímulos objetivos e subjetivos (a aquisição da linguagem está entre eles) que afetam o indivíduo, do contrário, esse autodomínio ficaria agravado em seu processo. De pronto, a criança se regula pela fala do adulto, o qual lhe solicita atenção e se reorganiza num processo dialético e não linear do desenvolvimento do psiquismo. De maneira autônoma, essa criança passa a dar ordem para si mesma, ao passo que a linguagem se torna mais dominante para aquele período de desenvolvimento infantil (Elkonin, 2009). A fala é engendrada em linguagem interior (pensamento), isto é, a fala descreve a ação, tem como função planejar. A fala interna se traduz numa transformação da fala exterior em linguagem interior.

Na brincadeira de papéis sociais, a depender da forma como o adulto se posiciona nessa atividade, a criança exercita sua oralidade, aprimora, interage, direciona seus afetos e suas generalizações, de certa forma, brinca livremente. E é entre pares, inclusive com o adulto, que lhe são apresentados os signos de nossa cultura, e como salienta Vigotski (2009, p. 12): “[...] a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado”. Sua afirmação nos sinaliza que é pelo significado, pelo conceito que se compreende que a comunicação ocorre, visto que a palavra está na maioria das vezes engendrada, da mesma maneira que o conceito.

Mello (2007) ressalta que tal período da infância não deve ser ocupado por antecipação de tarefas e nem encurtado. A fala como uma mera descrição de um evento, ação de algo que percebeu e participou, transforma-se em falas com um projeto, um planejamento de uma ação futura. Esse projeto se estrutura com o auxílio da fala e transcende para uma fala interior, um pensamento. Mendonça e Asbahr (2021, p. 108-109) enfatizam que “por meio do pensamento conceitual se torna possível antecipar mentalmente a ação para, posteriormente, realizá-la praticamente, de modo que a vontade do sujeito passa a reger sua atividade”.

Pensar de modo conceitual possibilita às crianças compreenderem os sentidos e significados dos objetos e fenômenos da realidade. Leite (2015, p.

115) argumenta o seguinte: “para que a criança tenha êxito nas etapas formais do ensino, é necessário que, antes, tenha sido possibilitado a ela o desenvolvimento da comunicação com os adultos, passando da forma emocional para a verbal [...]”. Essa possibilidade, dada desde a primeira infância e na pré-escola, simplesmente não é suficiente e não se esgota no processo de aquisição da linguagem e em seu controle por meio dela. Tais inferências, em Vigotski (1997), também contribuem para a identificação em sua obra a respeito do pensamento e da linguagem, e, portanto, para o autodomínio da conduta.

Vigotski (2009) contribui com uma explanação a respeito da imaginação e da criação na infância, afirmando que a imaginação advém das experiências sociais vividas, as afetações que o ser humano é acometido ao longo de sua vida. A imaginação não é livre, mas ligada à realidade objetiva daquele indivíduo, ocorre por meio de ações combinadas e nas transformações de experiências vivenciadas em algum momento de sua existência. Além disso, a criança, durante a brincadeira, desloca o significado do objeto concreto, isto é, por exemplo, duas sacolas viram asas, um cabo de vassoura se transforma em um cavalo. A imaginação também antecipa comportamentos, permite planejamentos e, o mais interessante para a nossa pesquisa, gera controle de seus impulsos e a submissão às normas estabelecidas nos papéis sociais.

A relação com o domínio da própria conduta se baseia em ação orientada por significados, e não somente pelos impulsos espontâneos. O planejamento possibilita que essa criança antecipe psiquicamente ações e consequências e, assim, regula seu próprio comportamento.

Como o pensamento e a linguagem, a atenção é outra função psíquica superior, e Vigotski (2021a, p. 305) salienta: “[...] a atenção voluntária é um processo interno de atenção mediada, o próprio processo está totalmente subordinado às leis gerais do desenvolvimento cultural e à formação das formas superiores de comportamento”. É por meio desse processo que podemos compreender a resposta de nossas escolhas, devido a sua característica como estrutura ao estímulo externo (Vigotski, 2021b). Em experimentos com memorização mnemotécnica em Vigotski (2021a), o problema da escolha resolve-se por meio da memória e do quanto os estímulos externos recaem sobre a atenção. Por mnemotécnica entendemos que são métodos de memorização para facilitar as funções psíquicas superiores que contribuem para o desenvolvimento do

pensamento abstrato e da linguagem (Almeida, 2004). E uma terceira via para a resolução do problema da escolha entre duas ações seria pelas livres escolhas, que são determinadas interiormente pela criança.

Com relação à identificação do autodomínio da conduta na obra de Vigotski, ressaltamos que em diversas obras é abordada a internalização dos signos e da cultura, o que porventura altera o comportamento e a conduta humana. Assim, em Vigotski (1997) a transformação da memória natural para a memória voluntária é mediada por signos, inclusive relacionada ao lembrar, planejar e controlar o próprio comportamento. O surgimento da memória voluntária em Vigotski (1997) é relacionado à consciência e, dessa forma, o controle de sua conduta está intimamente ligado à memória. Já em Vigotski (2021a), a questão dos recursos auxiliares e das funções mnemotécnica também possuem aproximações com o tema. Funções como a atenção voluntária e a memória voluntária são centrais na Teoria Histórico-Cultural, o que implica sua relevância para o autodomínio da conduta (Vigotski, 2021a).

E para que possamos pensar o desenvolvimento psíquico em decorrência da periodização do desenvolvimento infantil, abordaremos em seguida tal temática no sentido de contribuir para o entendimento do controle do comportamento pela criança.

### 3.3 O AUTODOMÍNIO DA CONDOTA E A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na Teoria Histórico-Cultural, as necessidades são criadas e possibilitadas pelo adulto, e em se tratando da pesquisa em curso, no contexto da educação infantil o principal responsável é o(a) professor(a). Em especial, esse profissional deve acompanhar os períodos de desenvolvimento desde o berçário até os 6 anos de idade, e conforme o desenvolvimento da criança avança, as funções psíquicas superiores se tornam cada vez mais requeridas e engendradas em suas ações e aprimoradas. Vale lembrar que a idade cronológica não acompanha os níveis de desenvolvimento elencados. Elkonin (2009) demarca qualitativamente o desenvolvimento humano e suas características nas crianças pequenas, o que não é rigidamente delimitado pelas idades.

Segundo Elkonin (1987), os períodos de desenvolvimento que perpassam os sujeitos na idade pré-escolar são: comunicação emocional direta;

atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; e atividade de estudo. Como delimitação da pesquisa em curso, haverá o recorte temporal até a atividade da brincadeira de papéis sociais no contexto da idade pré-escolar. Desse modo, o desenvolvimento do controle da própria conduta ocorre de modo preliminar a partir do final da atividade-guia da brincadeira de papéis sociais<sup>2</sup> e fins do período pré-escolar. Há mais expressividade na adolescência, no entanto o nosso foco será na idade pré-escolar.

É nessa atividade que as funções psíquicas da imaginação, a linguagem, o pensamento, a fala e a memória ora estão num plano dominante, ora de maneira secundária, uma se apropriando de elementos da outra. Portanto, não desaparecem, apenas são requeridas em determinados momentos como suporte ao contexto do desenvolvimento psíquico infantil.

Pois bem, a atividade-guia predominante dos primeiros dias de vida até aproximadamente 1 ano de idade é a comunicação emocional direta — a criança é convocada emocionalmente pelo adulto, e no caso da instituição educativa, pelo(a) professor(a).

A percepção, por exemplo, assim como estava presente na construção do autodomínio da conduta, é intensamente alocada na primeira infância na atividade de comunicação emocional direta — atividade-guia do primeiro ano de vida. Facci (2004, p. 67) enfatiza que a “comunicação emocional direta dos bebês com os adultos é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório motoras de manipulação”. Desse modo, a criança pequena se dirige ao controle do seu próprio comportamento.

O bebê se comunica com o adulto de uma forma peculiar, alinhada com as condições que possui, destacando aqui a percepção enquanto processo mental. Não que as demais funções psíquicas estejam à margem, porém estão de maneira acessória nesse momento do desenvolvimento, tornando-se guia em outro período requerido. Para confirmar o trecho elaborado, recorre-se a Facci (2004, p. 67), para a qual “a conduta da criança começa a reestruturar-se e cada vez mais aparece processos de comportamento em virtude das condições sociais e da influência educativa das pessoas que a rodeiam”.

---

<sup>2</sup> A expressão “atividade de brincadeira de papéis sociais” foi adotada pelo Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na educação da infância.

O adulto, ao mostrar algum objeto para a criança que ainda está em vias de desenvolvimento de seus sistemas sensoriais no início da primeira infância, invoca-a num caminho para a aprendizagem. A simples apreensão de um objeto já estabelece um pré-desenvolvimento nesse indivíduo (Elkonin, 2009). O bebê inicialmente não brinca e nem imagina suas conquistas em seu psiquismo, diante das características da periodização do desenvolvimento, abrem-se as possibilidades para o desenvolvimento preliminar tanto das brincadeiras como da imaginação (Silva, 2019). Vigotski (2009, p. 42) comenta a respeito dessa imaginação preliminar: “Por mais individual que seja qualquer criação, ela sempre contém um coeficiente social, isto é, não há a possibilidade de ser anônima, ela está sempre alocada na colaboração anterior”.

Silva (2019, p. 93) alerta que “dadas às necessidades do bebê e tendo em vista suas condições peculiares de existência [...]”, a realidade só tem real sentido experiencial por meio da sua relação com o adulto. Marinho (1955, p. 62) acrescenta que aos “dois meses de idade, a criança já esboça resposta à expressão que lhe dirija o adulto em movimentos de conversão (sorriso) ou de aversão (prenúncio de choro)”. Dessa forma, para que surja na criança um motivo, primeiramente deve apoderar-se de seus movimentos sensório-motores e é preciso que o adulto perceba suas necessidades, e isso cabe à primeira infância (Moraes, 2018).

Num segundo momento, a atividade-guia que se apresenta é a objetual manipulatória, em que o mundo dos objetos está totalmente atrativo e impulsionado para as crianças — o foco delas se desloca do adulto para os objetos. A manipulação com objetos e seus usos desde muito cedo é de suma importância para estabelecer uma relação entre adulto–criança e criança–objeto, uma ponte para a atividade-guia do próximo período de desenvolvimento — a brincadeira de papéis sociais. Complementarmente, Kusunoki (2018, p. 85) destaca “que todas as descobertas realizadas durante a atividade objetual manipulatória foram imprescindíveis para a apropriação das características físicas, possibilidades de uso e funções sociais dos instrumentos”.

Em seguida, dos 3 aos 6 anos, aproximadamente, é o período que chamamos de pré-escolar, e desde que tenha condições para isto, a criança poderá representar papéis sociais, que retratam a relação homem–homem. Essa atividade-guia é a brincadeira de papéis sociais.

Para explicar o desenvolvimento do autodomínio da conduta, Vieira (2017) exemplifica e sinaliza estudos da psicologia genética e abordagens pesquisadas em diversas obras e autores, tais como: o aparecimento da atividade voluntária nos bebês (Zaporozhets, 1987, 2002; Lisina, 1974); por meio da mediação da linguagem do adulto na primeira infância (Lisina, 1987); com o comportamento voluntário na idade pré-escolar por meio da hierarquia dos motivos (Leontiev, 2004, 2014) e na atuação por modelos (Elkonin, 2009). Na pesquisa em curso, manteremos o caminho explicativo pela abordagem de Elkonin (2009), por meio do jogo protagonizado, jogo de papéis sociais ou brincadeira de papéis sociais, e no capítulo seguinte daremos seguimento ao seu devido aprofundamento.

Os conceitos precursores da temática do autodomínio da conduta pautados até aqui nos esclarecem alguns conceitos básicos a respeito da crença de alguns autores que convergem para a discussão na Teoria Histórico-Cultural. Assim como no próximo capítulo, os fundamentos da brincadeira de papéis sociais e suas especificidades na idade pré-escolar nos elucidarão também parte desta pesquisa, o que contribuirá para responder à nossa pergunta central. Nesse subitem será tratada, principalmente, a relação do objeto de estudo com a periodização do desenvolvimento infantil.

Moraes (2018, p. 42), ao voltar-se para a voluntariedade, afirma que “foi por meio do trabalho que o indivíduo desenvolveu os atos voluntários na medida em que realiza várias atividades que não tem necessariamente ligação direta com a satisfação de suas necessidades”. Seguindo nessa perspectiva, Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) corroboram que a gênese da brincadeira de papéis sociais está ligada ao trabalho e à atividade, visto que sem eles o desenvolvimento da sociedade não seria possível. O trabalho não só está relacionado aos objetos quanto à interação com outros indivíduos, e na brincadeira as crianças exercitam essa atividade de maneira ímpar, o que requer o desenvolvimento de algumas funções fundamentais para a comunicação.

São essas características que determinam as características dos processos psicológicos no homem. Equipamento medeia a atividade conectando o homem não somente com o mundo de coisas, mas também com outras pessoas. Devido a isso, sua atividade desenha em si mesma a experiência da humanidade. Essa também é a base para o fato de que os processos psicológicos no homem (suas “funções psicológicas superiores”) assumem uma estrutura que tem

como seu vínculo obrigatório meios e métodos formados sóciohistoricamente transmitidos para ele pelas pessoas ao seu redor no processo de trabalho cooperativo em comum com elas (Leontiev, 2014, p. 55).

É por meio da comunicação que o indivíduo dispõe de elementos da humanidade, ou seja, com suas condições reais e possíveis para o momento dado que modifica e é modificado pela natureza e pela vida social. Funções psíquicas que são transformadas e transformadoras diante de instrumentos e ferramentas criadas pelo próprio homem por gerações passadas.

Dessa forma, a atividade altera a visão de mundo e, conseqüentemente, a conduta, dependendo da vontade orientada a um fim para se caracterizar como tal. É justamente essa definição que Vigotski (2021a) transpõe para a explicação do desenvolvimento do psiquismo da criança, incluindo aí o autodomínio da conduta. Moraes (2008) salienta que a conquista do controle da conduta — compreendida aqui como uma das funções psíquicas superiores — dá-se num processo dialético ao desenvolvimento das outras funções psíquicas, em especial a linguagem no período pré-escolar. A considerar essa questão, Mendonça e Asbahr (2021, p. 110) salientam que “ao final da idade pré-escolar é possível notar a incorporação gradual do fator intelectual nas ações da criança e a perda da espontaneidade”, isto é, sua conduta se transmuta como um desenvolvimento da própria conduta, ao passo que adquire o domínio das diversas formas que a linguagem da criança nos apresenta, além da apropriação da fala e da escrita.

Ao relacionar o conceito de atividade — enquanto ação direcionada a um fim — ao psiquismo humano, tem-se que é ela que produz objetivação caracterizada pela produção de instrumentos e signos significativos ao desenvolvimento infantil. Segundo Tuleski e Eidt (2016), a importância da atividade para o processo de apropriação da cultura que é produzida pela humanidade tem desdobramentos fundamentais na história. Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) enfatizam que o desenvolvimento da sociedade seria prejudicado sem a atividade e o trabalho.

Como já salientado anteriormente, com o advento da sociedade capitalista as crianças participavam ativamente das atividades laborais junto aos adultos, as mudanças nas relações de trabalho e nos modos de produção

distanciaram o mundo infantil do mundo dos adultos e, conseqüentemente, afastaram-nas do mundo do trabalho.

Ao captar a realidade objetiva do mundo, o indivíduo, no processo de agir, possui um caráter voluntário da própria conduta, e ao considerar que as funções psíquicas superiores — que não se formam na biologia ou na filogênese, mas sim na reprodução social dos homens (Vygotski, 2000) —, tornam esse indivíduo mais apto/adaptativo em nossa sociedade, em nosso tempo. Seus processos mentais consistem, de acordo com Vygotski (2000), na passagem do plano psicológico intersíquico para o plano intrapsíquico, e esse processo transforma as funções psíquicas superiores. O psiquismo nesse momento é requalificado, e também é regulada a conduta desse indivíduo. E não podemos perder de vista que é por meio da cultura que o homem se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados ao longo do tempo.

As afirmações anteriores a respeito da formação do autodomínio da conduta compreendem-se por meio das inferências de Elkonin (2009), o qual demonstra que o desenvolvimento se expressa também na brincadeira de papéis sociais, isto é, na adoção dos papéis sociais, na criação de uma situação imaginária e nas regras estabelecidas das ações. É fundamental a compreensão dessa maneira específica de brincar, além de considerar que esse domínio reorganiza o comportamento da criança constantemente e interage com outras funções, tais como a atenção, a memória, a percepção, a linguagem.

Tal discussão aproxima-se de Lazaretti (2016), para a qual essas funções mentais são requeridas nas situações lúdicas quando em contato com objetos nos argumentos e nos conteúdos da brincadeira. Essa ideia está alicerçada nas atividades-guia específicas, presentes na periodização do desenvolvimento psíquico humano. Lembrando que os períodos de desenvolvimento, na perspectiva de Elkonin (1987), não se compreendem como fases exatamente demarcadas pela idade cronológica, e sim pelos níveis do desenvolvimento psíquico infantil.

Para separar a ideia de objeto, Vygotski (2021c) afirma que a brincadeira é uma maneira de transição, sendo que a criança não o faz de pronto. Para ocorrer essa separação, a criança necessita de um apoio, e o objeto cumpre essa função. Lazaretti (2016) salienta que no atendimento a regras rígidas no desenvolvimento da brincadeira, as crianças se sujeitam aos seus desejos e impulsos mais intensos, isto é, enfrentam uma contradição até então incomum: por

um lado, a necessidade de suprirem suas necessidades com o que realmente querem e lhes satisfaz, e do outro, o anseio de cumprirem os requisitos da brincadeira.

Até o momento discutimos o autodomínio da conduta com o objetivo de apresentar conceitos fundantes sobre sua identificação e sua gênese na obra dos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, a saber: Vigotski (2009, 2021a, 2021b, 2021c); Vygotski (2000); Leontiev (2004, 2017); Luria (2014) e Elkonin (2009). No capítulo seguinte, discutiremos a brincadeira de papéis sociais, haja vista que é durante essa atividade e em sua possível evolução que se engendra o desenvolvimento do autodomínio da conduta.

Para sintetizar, no caminho da pesquisa é essencial compreender o funcionamento das escolhas, especificamente neste estudo com crianças, pois vale lembrar que o domínio de suas condutas e a liberdade nas escolhas têm relação direta em realizar determinada ação, direcionar-se a um objeto e não a outro. A criança se apropria de uma conduta específica e, portanto, de suas funções e regras, aprimorando seu domínio e controle.

Assim, a diferenciação do motivo para os estímulos é realçada por Vygotski (2000, p. 294, tradução nossa), pois destaca sua complexidade:

O estímulo se torna motivo em algumas circunstâncias, e tais estímulos entram num rol de sistema de avaliação das disposições e hábitos já formados. Entram nesse sistema como uma formação reativa complexa e se cristaliza, chamamos de razão.

Consideremos, portanto, a função dos estímulos e suas reações para pensarmos como se relacionam com as escolhas que são realizadas, visto que Vygotski (2000) ressalta a importância desses eventos, mas a recorrência da ação não corresponde a um aumento no estímulo a um signo auxiliar. Desse modo, não se caracteriza um hábito, e sim uma necessidade a ser suprida.

Na escolha, não são os estímulos que entram em conflito a respeito de uma decisão a ser tomada (isto é, se fará uma escolha A, B, C ou D etc.), elencada, enfim, e sim as formações reativas e os sistemas inteiros de avaliação que entram em conflito para decidir qual comportamento tomar no momento do ato volitivo. Existe, portanto, a necessidade de construir repertórios culturais para possibilitar as escolhas e a forma como reagir aos eventos humanos, ao ambiente

exposto e às influências advindas de terceiros.

Os experimentos descritos nesta seção nos remetem a pensar em como os indivíduos realizam suas escolhas, se o fazem de maneira livre e consciente, com o domínio de sua conduta, ou simplesmente fadada aos estímulos externos. A presença do adulto para orientar as crianças é fundamental, pois criam as necessidades conforme a cultura se estabelece no contexto desse indivíduo que acabou de vir ao mundo.

Para Vigotski (2021a), cada processo mental espontâneo da criança se transmuta em voluntário, mediado por signos e pela linguagem no contexto da cultura que determinado indivíduo está imerso.

Quanto ao autodomínio da conduta como função psíquica superior, a pesquisa em tela tem o amparo da nossa metodologia — teórico-conceitual —, e a associação de conceitos se torna um horizonte possível para expor como o teórico russo, no decorrer de suas obras, aproxima conceitos, funções, estruturas, atividades. Principalmente relacionando a lei da internalização e considerando que toda função psíquica superior se transforma e requalifica os processos já instituídos e dá espaço para as novas formações psíquicas.

Vigotski e sua obra, por conta dos costumes do meio científico de sua época, utilizava-se constantemente da retórica e um estilo de escrita característico, retomados de conceitos por parte de seus antecessores e teóricos de seu tempo, a fim de contrapor e/ou assentir com suas proposições. Isso nos remete a concordar que as funções psíquicas superiores que o teórico nomeou foram declaradamente dedicadas a cumprir seus estudos com experimentos junto a seus colaboradores. E dessa maneira, abordou em suas obras: a atenção (Vigotski, 2021a, 2001), o pensamento e a linguagem (Vygotsky, 2009; Vigotski, 2021a, 2001), a fala (Vygotsky, 2009; Vigotski, 2001), a imaginação e a memória (Vigotski, 2009, 2021a) e também o autodomínio da conduta (Vygotski, 2000). E como traço característico de cada função psíquica superior, Vigotski (2021a) sustentou que o controle da conduta ou do comportamento está presente em todo o processo de formação das funções descritas anteriormente.

#### 4 A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E SUAS ESPECIFICIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO AUTODOMÍNIO DA CONDUTA

O tema deste capítulo é a brincadeira de papéis sociais, suas especificidades na idade pré-escolar e seu lugar na discussão científica em pauta, considerando sua contribuição para o autodomínio da conduta. E o objetivo dessa seção é evidenciar as especificidades da brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar. Essa brincadeira é a atividade-guia de crianças na idade pré-escolar e não se classifica como qualquer atividade (Vigotski, 2021c). Embora existam outros tipos de atividades tão satisfatórias quanto a brincadeira na idade pré-escolar, a criança brinca de representar papéis sociais com o objetivo de resolver situações ligadas a seus desejos, que não podem ser realizáveis naquele momento, porém cria uma situação imaginária para tentar resolvê-los (Elkonin, 2009).

Ao diferenciar o lúdico nos animais e a brincadeira infantil, Leontiev (2014, p. 120) destaca que “a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”. Huizinga (2000) assente que brincar é mais antigo que a própria cultura e remonta-se às nossas origens instintivas, assim como se apresenta em outros animais. Segundo ele, inicialmente nos seres humanos a brincadeira adquire significado, possibilitando seu descolamento do ato instintivo para um ato tipicamente humano.

Já para Elkonin (2009), o teórico que mais se aproximou do significado do jogo<sup>3</sup> foi Wundt<sup>4</sup>, mesmo que naquele momento ainda utilizasse conceitos fragmentários ao considerar o jogo como fonte de prazer e originado no trabalho. Ao concordar nesse último ponto com Wundt, para Elkonin (2009) o trabalho é necessário para a subsistência humana, e é nesse momento que se torna fonte de seu deleite. Aproxima, ainda, a discussão ao estudioso Vsevolodski-Guemgross<sup>5</sup>, segundo o qual o jogo pode ser considerado como uma variedade da prática social com o viés da reprodução de ações.

---

<sup>3</sup> Por recorrermos aqui à obra de Elkonin (2009), optamos por manter a terminologia jogo, conforme utilizado pelo autor.

<sup>4</sup> Wilhelm Wundt foi um médico, filósofo e psicólogo alemão (Elkonin, 2009).

<sup>5</sup> Vsevolodski-Guemgross é um ator russo e soviético, doutor em artes e professor alemão (Elkonin, 2009).

Relembramos aqui a forma como Engels (2006) e Marx (2013) conceituam o trabalho a fim de posicionar o conceito feito por Elkonin (2009). Engels (2006) pontua que a transição do macaco em homem só foi possível pela capacidade de trabalhar, ato transformador da natureza. O trabalho possibilitou que a cada geração os seres humanos fossem distanciados dos animais à medida que produziam materiais por meio da atividade de alteração dos objetos. Nessa perspectiva, o trabalho começa com a transformação dos objetos dados pela natureza em instrumentos que adquiriram diferentes funções, como caça, pesca, armas, entre outras. Ao aproximar o conceito de trabalho com o de atividade, Marx (2013) defende que a atividade humana é objetivada em valores de uso, termo que se refere à sua utilidade — seu valor é proveniente do seu uso ou do seu consumo. Dessa maneira, a atividade é orientada a uma finalidade, na apropriação do meio natural para satisfazer as necessidades humanas.

O desenvolvimento de uma sociedade é o desenvolvimento das atividades produtivas dos indivíduos que a compõem. A atividade dos seres humanos ocorre em razão de uma necessidade, e para que ela seja satisfeita é preciso ir ao encontro do objeto, material e/ou imaterial. E é assim que a atividade se objetiva no objeto, e este se torna o motivo da atividade (Tuleski; Eidt, 2016). Vygotsky, Rubinstein e Leontiev são os principais autores da psicologia soviética que elaboraram, de forma inovadora, a teoria da atividade. Por meio de uma concepção histórico-cultural, baseado no historicismo, Vigotski introduz conceitos como de internalização, signo e psiquismo (Shuare; Montealegre, 1997). Esses conceitos já explicitados no segundo capítulo respaldam o de atividade. De fato, ao longo dos séculos pôde-se constatar que a atividade que se utiliza do conhecimento adquirido pela humanidade e o trabalho humano resulta naquelas que produzem a materialidade e/ou a imaterialidade, portanto, atividades produtivas.

No entanto, em Leontiev (2014), essas atividades nem sempre tendem a um resultado, por exemplo na brincadeira de papéis sociais, em que não há um envolvimento da criança com algum produto. De pronto, o autor pondera que não é a atividade que determina a satisfação de suas necessidades. “Esta atividade é, portanto, caracterizada por uma ampla gama de ações que satisfazem necessidades que não se relacionam com seu resultado objetivo” (Leontiev, 2014, p. 119), e para o autor os motivos são, exclusivamente, o que estimula a atividade. Essencialmente, é o conteúdo do processo real dessa realidade dada que gera a

motivação. A maturação das necessidades, conforme a criança cresce e atua em seus espaços e vivencia seus momentos, deve ser reiterada pelos adultos a fim de compreender quais os motivos/impulsos para essa atividade se constituir como tal.

Leontiev (2014) corrobora as afirmações de Vigotski (2021a, 2021c) e, segundo ele, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é marcado pela história incorporada de suas experiências anteriores ao comportamento (Vigotski, 2021a). Ao atingir certo momento desse desenvolvimento, a criança deseja, tem pretensões, em muitas das ocasiões apercebem-se de estímulos externos, do mundo real e objetivo a sua volta.

Se, por um lado, no início da idade pré-escolar, aparecem os desejos não satisfeitos, as tendências não realizáveis imediatamente, por outro, conserva-se a tendência da primeira infância para a realização imediata dos desejos. Por exemplo, a criança quer estar no lugar da mãe ou ser um cavaleiro e cavalgar (Vigotski, 2021c, p. 212).

Elkonin (2009) realizou diversos experimentos com grupos de crianças a fim de analisar um tipo de atividade na qual o brincar com objetos potencializa/auxilia o simbolismo existente nas relações sociais dos adultos com as quais conviviam. Uma brincadeira que as crianças assumem papéis sociais sem um fim específico, pois brincam representando um papel. E a título de coerência, durante o levantamento de dados organizado na fase inicial desta pesquisa surgiram algumas denominações e sinônimos para a temática aqui abordada: jogo de papéis, brincadeira de faz de conta, brincadeira de papéis sociais, jogos de papéis sociais e jogo protagonizado. O termo jogo protagonizado está presente na obra de Elkonin (2009) e advém do verbo protagonizar e da tradução do russo, que significa no português ser o protagonista, o principal. Essa opção justifica-se por entender que protagonizar possui um conceito relacionado a ser o principal, personagem de destaque. Já o brincar para o contexto da educação é mais adequado.

E como retomada às regularidades do desenvolvimento psíquico, Leontiev (2014, p. 63) assinala: “Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes”. O termo período é indicado para as etapas em que o psiquismo avança num determinado tempo histórico e foi talhado por Elkonin (2009) para demarcar as regularidades no desenvolvimento do psiquismo infantil.

Para atender ao proposto neste capítulo, ele foi dividido da seguinte forma: as apropriações das crianças no período da atividade de comunicação emocional direta e na atividade objetal manipulatória; a transição que ocorre na atividade-guia objetal manipulatória para os indícios da brincadeira de papéis sociais; a brincadeira de papéis sociais e suas especificidades; e, como quarto apontamento, o papel do adulto e do(a) professor(a) na vida das crianças.

#### 4.1 APROPRIAÇÕES DAS CRIANÇAS NO PERÍODO DA ATIVIDADE DE COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA E NA ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA

As crianças se apropriam da cultura humana e a requalificam a cada momento vivido e experienciado. Essa lógica de interpretar o desenvolvimento do ser humano é cabível na Teoria Histórico-Cultural. Nessa seção abordaremos como as crianças se apropriam do mundo exterior e a maneira como perpassam pela primeira infância.

Ao iniciar a primeira infância, no primeiro ano de vida de uma criança, o olhar, os movimentos, as ações e as reações ao seu redor requerem de suas funções elementares uma orientação de seus reflexos involuntários disponíveis, quanto ao som, toque, olfato, as sensações de modo geral. Muito da vida desse bebê nesses primeiros meses está voltado à satisfação das necessidades vitais do corpo humano, e quem a supre desse desejo são os adultos. Com o tempo essa criança fica mais ativa na busca pelo conhecimento da vida do adulto (Mukhina, 1996). A função psíquica requerida nesse contexto do período da atividade de comunicação direta emocional é a percepção.

As principais conquistas da primeira infância, de acordo com Mukhina (1996), são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e a linguagem. Por meio delas o desenvolvimento infantil sofre consideráveis transformações. O adulto, a princípio, é o grande impulsionador dessas mudanças e induz o desencadear de ações que alteram significativamente o desenvolvimento motor e psíquico do bebê, que por tentativa e erro aprende sobre o seu mundo. O prazer em dominar o próprio corpo, mudar sua trajetória de acordo com suas necessidades e interesses demonstra um salto motor de dimensões inimagináveis, porém é claro que sua coordenação ainda é insuficiente.

Abre-se um mundo e um campo visual maior do que possuía

anteriormente, de acordo com a estatura que visualizava a realidade, os objetos e as outras pessoas, e com isso há mais acesso a objetos pretendidos. O andar ereto será acoplado aos seus movimentos de maneira ímpar, afetiva e prazerosa, visto que o bebê tentará fazê-lo de inúmeros modos, ritmos, em locais com pisos distintos, com pulos, escorregando, enfim, até o seu domínio completo (Mukhina, 1996).

Seguindo a mesma autora, com a verticalidade a variedade desses objetos se amplia e, em consequência, também aumenta o número deles. Ao andar, as crianças acabam por possuir uma autonomia que antes, no solo, não havia, o caminho a ser percorrido suscitará inúmeros estímulos e curiosidades aos pequenos, desde um arbusto até um pequeno fio de água. Dessa maneira, o mundo social dos objetos se apresenta em várias nuances, pode-se, portanto, manusear, cheirar, apertar, puxar, entre outras ações que interferem e estimulam o ambiente externo. Elkonin (2009, p. 220) afirma:

Durante a formação das ações com os objetos, a criança aprende primeiro o esquema geral de manipulação destes com a sua designação social, e só depois se ajustam as operações soltas à forma física do objeto e às condições de execução das mesmas.

É nesse momento que a atividade objetual manipulatória passa a ser a atividade-guia desse período, exigindo que funções como memória, atenção e pensamento se transformem para que a realidade posta, concreta, seja apropriada pela criança (Mukhina, 1996).

Nesse primeiro momento, a percepção, que na comunicação emocional direta estava voltada para a relação com o adulto, assume uma característica sensório-visual direta, já que necessita do objeto para apoiá-la na comunicação com seus pares e o mundo (Chaves; Franco, 2016). Segundo as autoras, é importante chamar a atenção para duas características dessa percepção: o quanto o objeto a afeta, seu caráter afetivo e o quanto se baseiam na centralidade da percepção. Para além das respostas submetidas do meio externo, a criança também desenvolve a linguagem simbólica, que se caracteriza pelo desenvolvimento da linguagem baseada na “compreensão da fala do adulto e expressão de seus desejos em palavras” (Chaves; Franco, 2016, p. 114).

O bebê possui alguns instrumentos de contato social que ocorrem por meio de reflexos incondicionados, como exemplo, reação a um estímulo sonoro

próximo, o reflexo de sucção ao tocar a boca nos objetos, o da preensão da palma da mão etc. Tais instrumentos compõem a pré-história da linguagem oral. Uma espécie de treino da musculatura e vocalizações que os bebês percebem no ambiente externo, principalmente de seus semelhantes, e já sofrem transformações nas primeiras semanas de vida, dando lugar a reações condicionadas a determinadas situações. Ao obter essa transposição de um tipo de reflexo para o outro, ocorre a comunicação da criança, isto é, passa-se de uma função biológica para uma função social (Franco *et al.*, 2021).

[...] durante esta fase estão presentes no bebê as raízes pré-intelectuais da linguagem, representadas pelo grito, balbucio, risadas, gestos, movimentos e primeiras palavras da criança, ações que correm independentemente do desenvolvimento do pensamento (Franco *et al.*, 2021, p. 61).

Salientamos, respaldados nas autoras supracitadas, que a linguagem em forma da língua falada e inscrita na cultura da criança se conecta e se associa ao pensamento. Esse processo contribui para a ampliação do vocabulário por volta dos 2 e 3 anos de idade fundamentalmente, inclusive para a comunicação que irá realizar durante a brincadeira de papéis sociais. Com isso, o interesse pela função social dos objetos aumenta conforme avança no processo dos objetos e sua manipulação, pois passa a se relacionar com seus pares por meio deles. A partir disso, a forma como a criança se comporta, seus atos voluntários e suas condutas espontâneas dizem muito sobre seu desenvolvimento psíquico até o momento atual de sua vida.

É preciso, antes de mais nada, o olhar apurado do adulto que abre o diálogo para a escuta, o afeto e o acolhimento. Recorrer à compreensão das atividades-guia durante na primeira infância possibilita um entendimento mais condizente sobre o nível de desenvolvimento em que as crianças estão imersas. A exemplo disso, uma criança que ao iniciar sua interação com os objetos e brinquedos disponíveis ao seu redor se interessa até um certo ponto em seu nível de desenvolvimento, assim como a sua relação com os adultos e a realidade que a cerca.

De igual maneira, um movimento, uma reação que a criança realiza diretamente a um objeto e com ele interage se torna um movimento para se relacionar com outra pessoa ao final da primeira infância e da atividade-guia objetual

manipulatória.

#### 4.2 A TRANSIÇÃO QUE OCORRE DA ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA PARA OS INDÍCIOS DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

Vimos no tópico anterior que as características desenvolvidas pela criança nos seus primeiros anos são decorrentes das primeiras transformações das funções elementares em primórdios das funções superiores por meio das atividades-guia de comunicação emocional direta e manipulação objetal. Seguindo os pressupostos de Vigotski (2021a), Leontiev (2014) e Mukhina (1996), constata-se que a realização de uma atividade pela criança necessita de motivos e orientação a uma finalidade, direcionando-a às principais conquistas da primeira infância: o andar ereto, a manipulação dos objetos e o surgimento da linguagem. Juntas, essas aquisições constituem uma unidade que em relação desenvolvem a percepção, a atenção, a memória, o autocontrole motor para a complexificação do aparato psíquico. As funções desenvolvidas promovem novas formas de agir e pensar, requerendo que outras mais elaboradas surjam.

Da manipulação de objetos as crianças se voltam para as relações com os adultos, dando origem aos rudimentos das brincadeiras de papéis, que, por sua vez, torna-se a atividade-guia da idade pré-escolar.

Para nos atentarmos às mudanças que acontecem na transição entre a atividade objetal manipulatória e o surgimento da brincadeira de papéis enquanto atividade-guia, abordaremos os seguintes pontos: a nova interfuncionalidade das funções psíquicas requerida para essa atividade; o campo semântico e o campo visual durante a constituição dos indícios da brincadeira; a imaginação e a atividade criadora, constituintes principais para a composição dos papéis sociais; os processos emocionais, seu desenvolvimento e afetação; e o desenvolvimento da linguagem que perpassa por todos esses processos, o que possibilita às crianças interagirem de forma mais elaborada com seus pares durante a brincadeira.

Sob essa perspectiva, Vigotski (2004, p. 110) acrescenta que “a percepção do homem atual se transformou em uma parte do pensamento em imagens, porque ao mesmo tempo em que percebo vejo que objeto percebo”. Uma síntese do processo sensório-motor, isto é, ao reconhecer um objeto, percebo-o

também, quase que indissociavelmente.

Algo similar ocorre com o campo semântico e o campo visual. Na brincadeira de papéis sociais, a criança, durante a situação imaginária em que está inserida, necessita se descolar da realidade visual para a realidade imaginada. Conforme Batista, Silva e Pasqualini (2021, p. 80), a criança “precisa agir em termos daquilo que o espaço significa na brincadeira e não em termos daquilo que ela vê”. Para a concretude dessa situação imaginária, a criança precisa de repertórios culturais, um rol de experiências, vivências e, além disso, conseguir criar. Essas criações constituem possibilidades de viver o que nunca se viveu ou se experienciou. Para Batista, Silva e Pasqualini (2021, p. 81), “cumpre ressaltar que a imaginação permite a criança agir para além da situação imediata, para além daquilo que vê: ela não é a adulta professora, mas precisa imaginar que é; ela não está na escola, mas precisa imaginar que está [...]”.

Com base no mecanismo da imaginação criativa, o conceito de dissociação descrito por Vigotski (2009) se faz necessário, pois considera que há um desmembramento segmentado e proveniente de inúmeras imagens/representações que já possuímos de cada aspecto, por exemplo quando tentamos criar em nossas mentes um rosto humano. Essa inclusão de alguns traços e a exclusão de outros é o que chamamos de dissociação — que ocorre com a criança na criação da situação imaginária dentro da brincadeira de papéis sociais. Para Vigotski (2009, p. 80), “a imaginação não é premissa para a brincadeira infantil, mas produto de seu desenvolvimento e complexidade”. A imaginação é a base de toda a atividade criadora, diferentemente do conceito usual do cotidiano no qual a imaginação ou a fantasia é tudo que não é real (Vigotski, 2009).

Vigotski (2009, p. 17) evidencia que a “brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”. Dessa forma, a imitação possui uma essencialidade primordial nesse contexto e que se mostra como um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos (Vigotski, 2009). O que impulsiona a gênese imaginativa na idade pré-escolar é a contradição em não conseguir transpor a realidade objetiva dentro das relações humanas, o que leva a criança a um ímpeto de realizar as ações. Assim como os adultos, ela cria uma situação imaginária para dramatizar suas ações e conseguir interpretar um papel social, e para isso empenha-se em resolver o surgimento dessa contradição.

Existem outras atividades, conforme pontua Vigotski (2021c), que promovem mais satisfação que a brincadeira, atividades que devem dar conta dos resultados alcançados em meados do período escolar e fins do pré-escolar. A brincadeira de papéis sociais não pode ser considerada uma atividade associada a esse contentamento a ponto de gerar um produto. É fato que as emoções possuem um papel valioso também para as relações entre pares com as crianças. Zaporozhets (2002, p. 260, tradução nossa) salienta a compreensão e a estrutura dos processos emocionais na educação infantil, a saber:

[...] o estudo da gênese das emoções humanas tem um imenso valor psicológico-pedagógico, na medida em que a educação de uma geração jovem pressupõe ensinar às crianças não apenas um sistema específico de habilidades, hábitos e conhecimentos, mas também formação de uma atitude emocional específica em relação à realidade e às pessoas ao seu redor, uma atitude que corresponde aos objetivos, padrões morais e ideais da sociedade.

A formação dessa atitude emocional possui uma relação intrínseca com a periodização do desenvolvimento e faz com que se coloque à prova a resolução de problemas teóricos e práticos acerca da psicologia pedagógica infantil.

Ao longo da infância, não apenas ocorre uma profunda reestruturação das necessidades orgânicas, mas também uma aquisição de valores materiais e espirituais criados pela sociedade, que, sob certas condições, tornam-se o conteúdo dos motivos internos da criança (Zaporozhets, 2002, p. 264, tradução nossa).

O trecho anterior corrobora as inferências sobre a atividade e seus motivos e interesses conforme indicado por Leontiev (2014). A exemplo disso, os experimentos realizados por Zaporozhets (2002) evidenciaram as mudanças nas esferas emocionais e suas reflexões nas alterações nos motivos laborais das crianças, isto é, da mesma forma “a emoção não apenas expressa um ou outro aspecto particular na motivação do comportamento infantil; também desempenha um papel significativo na concretização desses motivos” (Zaporozhets, 2002, p. 7, tradução nossa). Com isso, percebemos que os sentimentos promovem profundas alterações na conduta das crianças e, conseqüentemente, na brincadeira. Batista (2019, p. 82) complementa essa ideia:

Posteriormente, as emoções passam a antecipar como força reguladora da conduta da criança, ou seja, anteceder a realização das ações, pois a criança começa a ser capaz de julgar e dirigir suas ações segundo seus desejos, seus conhecimentos e seus valores sociais.

O controle consciente da conduta depende exclusivamente da regulação de suas ações, como citado no trecho anterior, qualificando, assim, os processos internos. Um aumento da concentração e uma constância da atenção, conservação na memória e um fortalecimento da imaginação propiciam esse controle (Lazaretti, 2016). Ferracioli (2022, p. 42) salienta:

A internalização constitui-se, portanto, como a essência do processo de ensino, uma vez que por meio dele se transmitem socialmente signos que, ao serem aprendidos, passam a cumprir função mediadora que instaura capacidades voluntárias ao sistema intersíquico, caracterizando-se como traço comum a todas as funções superiores, incluindo atenção [...].

Logo, as capacidades voluntárias que Ferracioli (2022) cita contribuem diretamente para o controle consciente da conduta. Os atos voluntários, sendo eles um ato cultural para um fim consciente, demandam uma exigência social, em outras palavras, há um controle sobre as necessidades e os desejos imediatos dos sujeitos (Ferracioli, 2022).

Sem perder de vista o desenvolvimento das funções que permitem que a brincadeira de papéis assuma o lugar de atividade-guia para que uma nova interfuncionalidade ocorra, não podemos deixar de considerar o papel da linguagem e do pensamento. Vale ressaltar que a fala entre pares também comunica, também regula a conduta, conforme Vygotski (2000) a fala, inicialmente, foi uma função social e após um longo processo se tornou uma função internalizada, na forma de fala, uma forma de domínio dessa função. Para Vigotski (2009), além do trabalho, a possibilidade do ser humano desenvolver a linguagem por meio da fala foi essencial para a constituição do pensamento abstrato e, conseqüentemente, para a formação da imaginação e de outras funções necessárias para que a brincadeira de papéis aconteça, entre as quais está o autodomínio da conduta.

Segundo Franco *et al.* (2021, p. 60), “a relação entre pensamento e palavra é o cerne da questão entre as funções psicológicas”. Na criança pequena, o afeto é propulsor da formação de imagens, isto é, os atos sensoriais que são

perceptíveis pelo bebê são também atos afetivos (Franco *et al.*, 2021). É contemplado pelos processos sensoriais e motores, logo, os objetos devem estar no campo perceptivo e visual dessa criança, por isso a importância de organizar e estruturar os materiais para além das imagens, pois os materiais físicos também nos afetam. As crianças desde o período da atividade emocional direta já constroem um sistema semântico dinâmico, que traz em seu bojo uma representação que na linguagem está num contexto embutido (Vigotski, 2009). Dessa forma, Franco *et al.* (2021, p. 60) sinaliza: “nesse período, pensar significa ter em seu corpo perceptual estímulos, como gestos, músicas, objetos culturais, que possibilitem a formação de imagens”.

O aparecimento da linguagem também contribui na forma internalizada da fala e traz avanços significativos para a brincadeira. E como evidencia Lazaretti (2016, p. 139): “mesmo que a criança comece a operar com formas simbólicas para resolver tarefas, ela ainda se apoia no pensamento por ações e por imagens que estão conectados com a fala”. E para que os processos psíquicos se reestruturem, a fala deve estar no nível em que a criança consiga se comunicar. Importante ressaltar a relevância que o pensamento e a linguagem possuem na brincadeira, à luz da Teoria Histórico-Cultural, os quais consequentemente produzirão efeitos no controle da própria conduta.

Os objetos e a relação que as crianças possuem na atividade objetiva manipulatória são singulares, pois são carregados de significados, e Elkonin (2009, p. 225) delimita: “Com a particularidade de que o objeto muda às vezes de significado lúdico no transcurso de um mesmo jogo”. A criança utiliza o jogo para representar o mesmo sentido por vários objetos distintos. De forma análoga, tudo que puder servir de semelhante a tal objeto será utilizado, como exemplo, para uma injeção se utiliza um graveto, uma caneta, um palito.

As crianças, no processo dessas ações lúdicas, dão a si mesmas um nome próprio, salientam suas ações e ainda emparelham similitudes entre seus atos e os atos dos adultos, portanto existem os indícios do aparecimento do papel no jogo (Elkonin, 2009). Ao iniciar a pré-escola, a criança conforme suas condições objetivas de vida pode nomear, por exemplo, sua boneca, tornando-a sua companheira. E, em brincadeira com outras bonecas, verbaliza uma fala protagonizada, isto é, realiza fala pela boneca. As ações ocorrem de maneira particionadas, isoladas, e também podem ocorrer diversas vezes sem a mudança do

conteúdo. Em outro momento, a criança realiza duas ou três ações elementares, porém ainda isoladas (Elkonin, 2009). No entanto, esse processo ocorre indistintamente de estar pronta para os demais níveis de desenvolvimento.

Os objetos com funções determinadas acabam por impelir a ação concreta da criança, a exemplo: uma caneca que solicita uma bebida, a criança dá de beber à sua boneca e oferece a uma colega. Ademais, conhecer a função do objeto primeiramente é essencial para a criança no tocante do contexto da brincadeira. Desse modo, sua ação lúdica se complexifica (Elkonin, 2009). Já ao final dos 2 para os 3 anos de idade, visualizam-se as ações lúdicas correlacionadas, passando de ações isoladas para ações que ocorrem na vida real. O papel social propriamente em ação. Para compreendermos com mais profundidade esse processo, abordaremos a seguir as especificidades da brincadeira de papéis sociais.

#### 4.3 A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E SUAS ESPECIFICIDADES

A brincadeira é uma atividade especificamente humana e, para Vigotski (2021c), é a linha que guia o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar. Surge no interior da atividade-guia objetal manipulatória e busca compreender os usos que se dá aos diversos objetos de nossa cultura. Ao explorar, manipular, tocar, testar, apertar e bater, a criança identifica as possibilidades de manuseio e uso dos objetos e, com a imaginação, passa a pensar e dar novas funções a eles. Com a linguagem falada surge a possibilidade de transformar em palavras essas novas criações, e assim se comunica e se faz compreender. Por meio da requalificação das funções superiores durante a transição entre a primeira infância e o período pré-escolar, uma nova ação torna-se a atividade-guia, que levará ao desenvolvimento e à reorganização funcional do psiquismo: a brincadeira de papéis.

Elkonin (2009) nos traz um estudo apurado relacionado a esse tipo de brincadeira e seus experimentos<sup>6</sup>. Neles realiza inferências, junto aos seus colaboradores, sobre os níveis, tipos de jogos entre as crianças, características sobre os mais novos e mais velhos dentro da idade pré-escolar e a evolução do jogo.

---

<sup>6</sup> Elkonin (2009), nesses experimentos mencionados, por ocasião de sua obra mais significativa, utiliza a palavra “jogo”, porém leia-se aqui como “brincadeira de papéis sociais”.

[...] a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas *as relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstrução e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (Elkonin, 2009, p. 34, grifos do autor).

A tese central de Elkonin em sua obra *Psicologia do Jogo* é o protagonismo de papéis sociais, e destaca que,

[...] este jogo nasce ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza social. Seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança em sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma classe (Elkonin, 2009, p. 80).

A criança quer agir como o adulto, mas existem impeditivos operacionais e sociais que a detêm: não de usar uma xícara, por exemplo, mas de dirigir um veículo certamente (Batista; Silva; Pasqualini, 2021). E a forma que encontra para resolver essa problemática é criar um ambiente à parte, um meio que numa brincadeira possa ser representada, dramatizada nas relações dos objetos com as ações dos adultos. Em concordância com as autoras Batista, Silva e Pasqualini (2021, p. 77), são “as condições sociais da vida da criança que fazem com que a brincadeira possa emergir e não aspectos individualizados pertinentes apenas à singularidade de cada criança”.

Para Elkonin (2009), no jogo protagonizado as crianças protagonizam um papel, dramatizam uma situação imaginada. E no sentido de caracterizar suas peculiaridades, Elkonin (2009) apresenta uma dinâmica de superação de um nível para o outro. Para ele há

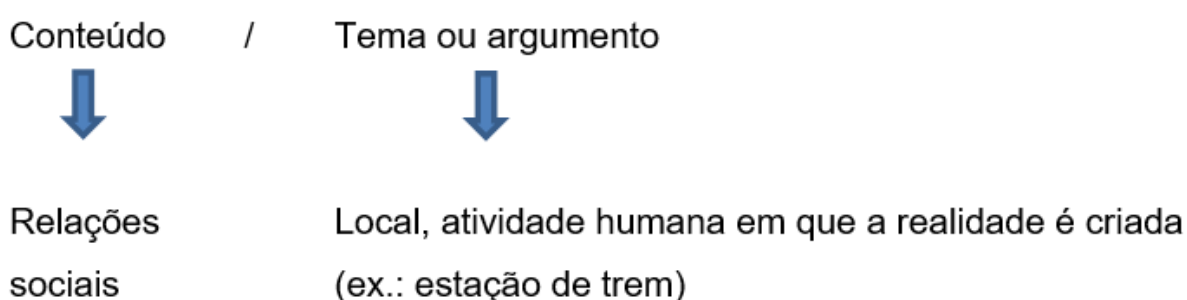
[...] uma indicação para cinco trajetórias fundamentais de desenvolvimento dos jogos: (a) de pequenos grupos pouco numerosos para outros cada vez mais numerosos; (b) dos grupos instáveis para outros cada vez mais estáveis; (c) dos jogos sem enredo para os jogos com argumento; (d) da série de episódios soltos para o argumento que se desenvolve metodicamente; (e) do reflexo da vida pessoal e do meio imediato para os acontecimentos da vida social. (Elkonin, 2009, p. 234).

Nessas trajetórias do trecho anteriormente citado, residem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e suas interfuncionalidades associadas à periodização desse desenvolvimento. A conquista nos processos intrapsíquicos — aqueles capazes de internalizar nos seres humanos as vivências e as experiências apropriadas (Vigotski, 2021a) — interconectam-se e essas funções são requeridas conforme o indivíduo é exposto a determinados fenômenos. O jogo protagonizado, segundo Elkonin (2009), trata-se de uma aprendizagem gradual do papel que a criança desempenha num coletivo infantil. Ele está para a brincadeira assim como a mercadoria está para o modo de produção capitalista descrita por Marx e Engels (Marcolino, 2017), e que, lembrando, serviu de base epistemológica para toda a teoria de Vigotski e seus colaboradores.

O papel é quem condensa a especificidade das relações às pessoas, o papel social é, em última instância, um modo relativamente estável de relação social. O tema do jogo e seus papéis determinam em grande medida as atitudes das crianças. No início da idade pré-escolar apresentam-se ações domésticas, tais como cozinhar, lavar, mudar coisas de um lado para o outro (Elkonin, 2009). Em seguida aparecem comportamentos excessivamente emotivos e dramáticos chamados de comportamentos histriônicos.

Juntamente às ações protagonizadas, despontam as relações entre os personagens desse jogo. Por fim, o surgimento do papel estabelecido em dois planos, por meio do brinquedo e de si mesmo (Elkonin, 2009). É premissa dessa realidade criada pela criança a proximidade com o seu sentido. A seguir, a Figura 1 exprime as características primárias do conteúdo e dos temas nos jogos protagonizados segundo Elkonin (2009):

**Figura 1** – Esquema da relação conteúdo–tema



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ainda, Elkonin (2009, p. 237) sintetiza da seguinte forma: “O desenvolvimento do argumento depende de várias circunstâncias. A primeira é a afinidade do tema lúdico com a experiência da criança”.

O papel e a situação imaginária possuem uma importância necessária na motivação da atividade lúdica, e de igual importância, Marcolino e Mello (2016, p. 156) asseveram que “assumir um papel implica seguir as regras que caracterizam a atividade do personagem, o que requer o exercício do ‘eu devo’ em relação ao ‘eu quero’”. Nesse ponto de vista, a sujeição às regras é, declaradamente, incondicional e elas não serão flexibilizadas pelas próprias crianças durante a brincadeira.

O aparecimento de tendências irrealizáveis no comportamento da criança na idade de 3 a 7 anos, no período pré-escolar de acordo com Vigotski (2021c), afeta o modo como essa atividade se organiza, e os objetos da realidade objetiva são inseridos na vida da criança. Ela quer realizar seus desejos de imediato, uma ânsia na satisfação de algo concreto, de agir como os adultos agem, o brinquedo que não está ao seu alcance, um local perigoso e/ou inadequado para o momento, realizar algum movimento demasiado não calculado, enfim, realizar desejos que não são possíveis. Vigotski (2021c, p. 213) defende que “a brincadeira sempre deve ser entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”. Mas não quer dizer que sempre que a criança não satisfizer seus desejos fantasiosos surgirá a brincadeira de papéis sociais.

Nesse âmbito, ocorre um trabalho criativo junto à imaginação com os objetos disponíveis para as crianças na brincadeira de papéis sociais. E para explicar o mecanismo da imagem e da atividade criadora é necessário distinguir fantasia da realidade (Vigotski, 2009). Segundo esse autor, há quatro formas de pensar a relação entre a imaginação e a realidade: a primeira se trata de elementos da imaginação que são tomados da realidade e presentes na experiência anterior do indivíduo. Para ele, “quanto mais rica for a experiência da pessoa, mais material estará disponível para a imaginação dela. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto o que se explica pela maior pobreza de sua experiência” (Vigotski, 2009, p. 22). Após esse acúmulo de experiência, vem a incubação (choco). Esse momento pode ocorrer após algum evento, uma percepção, algum conceito ou alguma vivência.

Do mesmo modo, “o produto final da fantasia ou imaginação é

proveniente de um fenômeno complexo da realidade. Esses produtos da imaginação consistem em elementos da realidade modificados e reelaborados” (Vigotski, 2009, p. 24). Nesse sentido, é necessária uma gama significativa de experiências anteriores para que seja possível construir essas imagens com inúmeras representações históricas. Ocorre, portanto, a subordinação do papel que desencadeia por meio das regras de conduta um comportamento de autodomínio. Com isso, estabelece-se uma relação entre o produto da imaginação e algum fenômeno real — essa é a segunda forma de pensar a fantasia e a realidade. Já a terceira concepção da relação entre a imaginação e a realidade é sua ligação com a experiência vinda do indivíduo, o que resulta na “imagiência”, definida como a junção da imaginação com a experiência de vida (Vigotski, 2009). Em outras palavras, é a imaginação incorporada pela experiência.

Ainda a respeito dessas formas de compreender a relação entre imaginação e realidade, os sentimentos e as emoções tendem a encarnar imagens conhecidas correspondentes. A imaginação transforma-se em meio de ampliação da experiência, a pessoa inclusive pode imaginar aquilo que nem vivenciou — isso constitui a quarta e última forma da relação entre imaginação e realidade.

A brincadeira ocorre motivada por elementos de sua vivência por um encadeamento nos argumentos que se desenvolvem a partir do papel internalizado pelas crianças. Em paralelo, há uma ordem determinada, tanto temporal quanto nas regras das ações lúdicas a serem representadas uma na sequência da outra de maneira lógica, pois as ações são substituídas a cada etapa do entendimento da brincadeira pelas crianças (Elkonin, 2009). Por exemplo: as crianças, ao brincarem de dar de mama a uma boneca, com o tempo compreendem que em seguida a colocam para dormir, porque na realidade a sequência é justamente essa. Considerando-se o argumento como o conteúdo central da brincadeira de papéis sociais, ele se baseia nas relações sociais que os indivíduos pautam em suas vidas, seus hábitos, seu comportamento perante os indivíduos e nos locais que permanecem.

Os comentários, os tons de voz, as palavras proferidas e outros comportamentos posteriores às suas ações abrangem a interação com o outro, que por sua vez pressupõe pactos sociais preestabelecidos. Na brincadeira de papéis sociais da idade pré-escolar existem combinados e regras aos papéis assumidos, como Elkonin (2009, p. 243) demarca:

O importante para as crianças é o cumprimento dos requisitos do papel e subordinam a estes todas as suas ações lúdicas.

Surgem regras internas não escritas, mas obrigatórias para os que jogam, provenientes do papel e da situação lúdica. Quanto mais desenvolvido está o jogo, tanto maior é o número de regras internas e os aspectos lúdicos multiplicam-se e ampliam-se cada vez mais, envolvendo as inter-relações histriónicas das crianças, os sentidos atribuídos aos brinquedos e a continuidade do desenvolvimento do argumento.

A sujeição dos papéis a serem desempenhados é semelhante a um contrato entre as crianças, um contrato tácito que não devem infringir de forma alguma. O exercício das regras do papel assumido pela criança inicia-a no controle da própria conduta, em Marcolino (2017, p. 156) amplia o nosso entendimento de que o “[...] uso de objetos para substituir objetos ausentes e necessários à interpretação do papel exige a separação entre o campo real (ótico) e o campo do significado (imaginário), constituindo na criança a função simbólica da consciência [...]”.

Para que essa mudança do campo ótico para o campo do significado seja possível, a criança já deve ter a função psíquica da imaginação requalificada, assim como indicado nos subitens anteriores, porém será feito a partir da transição da atividade-guia objetual manipulatória para a brincadeira de papéis sociais em forma de ações lúdicas. Elkonin (2009, p. 256) entende que são “[...] 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”.

A interação entre as crianças propicia possibilidades de manuseio de objetos e, com o passar do tempo, elas tomam consciência de suas ações juntamente à função psíquica superior da memória e tornam-se capazes de rememorar seu passado. Essa prática com os pequenos é bastante utilizada nas instituições educativas, com a regulação dos momentos e horários, tempos e espaços, proporcionada pela rotina estabelecida. Elkonin (2009, p. 238) assevera que “quanto melhor as crianças começam a entender as outras concretamente, quanto melhor começam a entender-se as motivações do comportamento de cada uma das que jogam, com tanto maior concordância transcorrerá o jogo”.

Essa coletividade infantil assegura que possam compreender quem é o outro, quais os limites que já foram estabelecidos e o autoconhecimento. Para o surgimento dos papéis requeridos no jogo protagonizado, é essencial que a temática

do jogo faça parte de sua vivência, do contrário, não a afeta (Elkonin, 2009).

Sustentado pelas pesquisas de Slávina<sup>7</sup>, Elkonin (2009) confirma como os motivos do jogo são construídos em crianças de idades diferentes. Nas crianças maiores, tal papel a ser desempenhado é de caráter sintético, abreviado, íntegro e de forma distinta (Elkonin, 2009), já nos experimentos com crianças menores, entre vários brinquedos e objetos disponíveis (que, por sinal, eram os mesmos que as crianças maiores utilizaram), elas optam pelo que mais lhes agrada e o manipulam com ações sem interação com outras crianças. Dito isso, o papel que as crianças desempenham pode ser muito controverso, visto que pode ocorrer uma representação silenciosa com falas internas em forma de pensamentos, e não necessariamente, sob o olhar do adulto, serem proferidos sons e palavras designando aquilo que os observadores/avaliadores querem saber ou ouvir.

Antes, quando estão na primeira idade pré-escolar, as crianças atêm-se apenas aos brinquedos oferecidos com argumentos empobrecidos e repetitivos. Já na segunda idade pré-escolar esboçam uma situação imaginária e há o papel incorporado nas ações das crianças. Elkonin (2009) traz em sua obra a distinção entre dois grupos que se polarizam na idade pré-escolar: os da primeira idade pré-escolar e outro da segunda idade pré-escolar. O mesmo autor indica em sua pesquisa algumas considerações:

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

As ações lúdicas do excerto anterior consideradas, como as bases elementares do jogo protagonizado, são provenientes das ações com os objetos. Em paralelo a Elkonin (2009), ainda se destaca o papel e a situação imaginária na transmissão de uma nova requalificação das ações das crianças com os objetos e brinquedos. Se na primeira idade pré-escolar os pequenos somente manipulam, nos maiores os objetos não os mesmos, o que muda são os motivos. Altera-se também seus sentidos e significados.

---

<sup>7</sup> Slávina foi uma psicóloga russa e colaboradora de Elkonin (2009) em seu período de pesquisa.

Elkonin (2009) expõe em seu texto os experimentos realizados por Frádkina<sup>8</sup> e Slávina. Segundo o autor, elas realizaram experimentos com o intuito de compreender as aproximações e o entendimento das premissas, de modo que o jogo protagonizado surja durante o percurso das atividades no período de manipulação de objetos e na transição para a primeira idade pré-escolar (Elkonin, 2009). Para a compreensão do autodomínio da conduta em crianças em idade pré-escolar, devemos considerar que a constituição dessas premissas, e posterior efetivação do jogo protagonizado, possibilitam-nos averiguar a relevância que esse tipo de jogo possui para as crianças no controle da própria conduta. Como colaborador de Elkonin (2009, p. 253), o pesquisador Mihkailenko<sup>9</sup> evidencia alguns elementos dentro do jogo, acerca dos quais deve-se atentar, e

[...] destacou os seguintes elementos lúdicos fundamentais: (a) o papel ou o personagem; (b) a situação em que transcorre a representação do papel; (c) as ações com que se interpreta o papel; (d) os objetos com que atua quem joga; (e) a relação com o outro personagem.

Tais elementos serviram de apoio em suas pesquisas para constituir uma estrutura lúdica, suas determinações e suas dependências para o jogo protagonizado. Mihkailenko ainda investigou as dificuldades desses elementos lúdicos pelas crianças. Em seus experimentos com crianças menores de 3 anos (de aproximadamente 1 ano e meio a 3 anos), a proposição da brincadeira com alguns brinquedos e objetos não ocorreu somente com a exposição oral do adulto. Houve a necessidade de mostrar como fazer para que houvesse um maior número de adesão na atividade. Pensando a respeito disso, é indispensável a manipulação e o conhecimento por meio da função social desses objetos em nossa cultura e, obviamente, considerando que um objeto possui mais destaque para uma cultura e não para outra. Importam nesse contexto o conhecimento e o sentido valorativo para a criança dos determinados objetos.

O valor e o sentido que um objeto tem para a criança são construídos socialmente e, ao embutir essas marcas na sua história, engendra também nas funções psíquicas uma nova estrutura de maneira incorporativa na interação com determinado objeto, por meio da superação por incorporação. Um

---

<sup>8</sup> Frádkina: estudiosa e colaboradora nos experimentos de Elkonin (2009).

<sup>9</sup> Mihkailenko foi colaborador de Elkonin (2009) em seus experimentos com crianças em idade pré-

exemplo disso: ao imaginar uma situação fantasiosa dentro da brincadeira de papéis sociais com objetos, de maneira preliminar são aprendidas — por meio de determinadas ações lúdicas — ações que somente fazem sentido na imaginação ao substituir um objeto pelo outro (Elkonin, 2009). Como um lápis que representa uma escova ou um pente de cabelo na brincadeira de salão de cabeleiros.

Elkonin (2009) constatou que, tanto em suas pesquisas quanto nas de Slávina, Slávina e Frádkina e Mihkailenko, o adulto deve estar presente de maneira intencional, e até mesmo quando não há intenção ocorrerá alguma direção no jogo.

Os fatos obtidos em todas essas pesquisas evidenciam que o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher, dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca dar de comer* à boneca *como a mamãe'*, tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (Elkonin, 2009, p. 258-259 – grifo do autor).

As etapas no desenvolvimento do jogo descritas no trecho anterior nos remetem a uma ideia de sequência nas ações das crianças conforme se desenvolvem e adquirem mais elementos lúdicos, melhor repertório cultural e articulação com a linguagem entre seus pares.

Primeiramente, a criança manipula diversos objetos de maneira específica, como agitar, bater, balançar etc. Num momento seguinte, a criança realiza ações isoladas, imita uma ação do adulto, age de forma semelhante. Já numa terceira etapa se dá a criação de uma condição lúdica na qual as crianças reproduzem ações de um adulto, familiar e/ou professor(a), além da utilização de objetos que possam substituir outros. Quanto aos temas e às ações, nessa etapa do jogo elas não são fragmentadas. Na etapa seguinte há o surgimento de falas a respeito das ações que os objetos substitutos representam no jogo (metonímia), e na quinta e última etapa a criança atribui para si e para seus companheiros o nome de outras pessoas durante o jogo (Elkonin, 2009).

Em suas pesquisas com seus colaboradores, identificaram a presença

[...] de regras gerais de desenvolvimento do jogo relacionadas com a

aprendizagem lógica das ações objetais e com o destaque do adulto como modelo e agente das formas humanas de atividade e de relações. Tudo isso acontece sob a direção de adultos e não de maneira espontânea (Elkonin, 2009, p. 270).

Nessa perspectiva, para a aprendizagem da criança, o adulto e as próprias crianças são peças fundamentais para representar a construção de um papel de ser, de indivíduo social. E ao reverberar ações humanizadoras diante dos pequenos, que nos observam e constroem suas narrativas baseadas nessas ações, o indivíduo possui a tarefa de colocar em prática a intencionalidade na transmissão da cultura.

Até aqui apresentamos as especificidades da brincadeira de papéis sociais recorrendo a uma explicação sobre a gênese da atividade objetual manipulatória enquanto atividade-guia, além da transição dessa atividade para os primórdios de uma brincadeira com ações concretas, seus pré-requisitos, a adoção de papéis sociais, sua evolução, chegando aos primórdios da consciência de sua própria conduta — tema central deste estudo.

Como indivíduos imersos em um sistema econômico e dependentes de uma produção de bens e materiais, compomos desde os primórdios as leis sócio-históricas (Leontiev, 2004). Tanto adultos quanto crianças interagem e se relacionam socialmente, carregam uma bagagem cultural e de conhecimento, uma linguagem própria e dispõem de símbolos em sua comunicação, códigos, enfim, cada qual com suas especificidades de cultura atribuídas às suas condutas (Vigotski, 2021c). Desse modo, o adulto reflete um papel a ser cumprido como ser humano para as crianças em instituições de ensino e nos demais espaços que ela circula na sociedade, seja em seu lar, no trânsito, nas ruas, no comércio. A criança utiliza os modelos que os adultos as oferecem (Elkonin, 2009).

#### 4.4 CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS PARA O AUTODOMÍNIO DA CONDUTA

Nesta seção demarcaremos as contribuições presentes na brincadeira de papéis sociais que possuem relevância para o desenvolvimento do autodomínio da conduta na idade pré-escolar. Também servirá como um momento de síntese para alinhar os conceitos relacionados ao autodomínio da conduta e

suas características, juntamente às especificidades da gênese da brincadeira de papéis sociais e sua evolução como jogo protagonizado, segundo Elkonin (2009).

Essas contribuições possuem fundamental importância no cômputo do estudo como um todo, haja vista que possibilitam implicar pedagogicamente as práticas na educação infantil. Vale lembrar que o controle da própria conduta como função psíquica se manifesta ao final da atividade-guia brincadeira de papéis sociais até a atividade de estudo, e mais intensamente na adolescência, embora ocorra ao longo da vida a tomada de consciência de cada tempo e realidade vivida. Focaremos a pesquisa especificamente na idade pré-escolar.

Para abarcarmos os aspectos mais pertinentes na brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento do autodomínio da conduta, necessitamos compreender como esse tipo de brincadeira se constitui, juntamente à requalificação das funções psíquicas superiores, suas especificidades, sua estrutura e seus componentes. Além disso, é preciso compreender as relações que essa atividade possui com o desenvolvimento e as características desta nova formação psíquica: o autodomínio da conduta.

#### 4.4.1 Condições Presentes na Brincadeira de Papéis Sociais para Sua Evolução

Primeiramente, as condições que nos referimos no contexto desse capítulo de análise consistem em saber quais são as premissas necessárias, presentes na atividade-guia de brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar, que possam contribuir para o autodomínio da conduta, isto é, que possam desenvolver a própria conduta nas crianças a partir do nível que as funções psíquicas superiores estão desenvolvidas até o momento.

O que contemplamos nesta pesquisa são as contribuições advindas de uma brincadeira em um nível mais evoluído, complexo, o que não ocorreria com a simples adoção de um papel social por parte das crianças e nem em crianças com repertórios restritos, visto que, dependerá das mediações. Por algum motivo, as funções psíquicas podem também não corresponder a relação de suas interconexões e seu engendramento, que deve ser uma constância tanto na primeira infância quanto na idade pré-escolar.

Ao pensar nas condições para que a brincadeira de papéis sociais se torne uma atividade ainda mais complexa para as crianças, um dos estudiosos e

colaboradores de Elkonin, Mikhailenko, destacou os principais elementos lúdicos nessa complexificação, a saber: o enredo dessa brincadeira, a ampliação de sua experiência social, o uso de objetos, a adoção de um papel social e a internalização das regras de conduta e o desenvolvimento de suas funções psíquicas requeridas naquele momento (Elkonin, 2009).

Ao considerarmos a adoção de um papel, a criança não apenas imita o adulto em suas relações sociais, como também o faz para compreender o funcionamento das relações desse adulto, para internalizar as regras e normas de valores desses papéis sociais. Como conceitua Duarte (2006, p. 90), “[...] os papéis sociais são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento que fazem a mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais”.

Vale ressaltar que os indivíduos não nascem com papéis sociais, tampouco desenvolvem a partir de alguma inclinação genética, no entanto carregam suas características sociais que são adquiridas com sua função. Duarte (2006, p. 90-91) ainda assente que “quando o indivíduo apropria-se de um papel social, passa a ter referências que lhe auxiliam, a saber, como agir em determinadas situações sem ter de construir o seu comportamento por inteiro a cada situação”. Em vista dessa passagem, o papel social possui um forte caráter normativo (Duarte, 2006).

De acordo com Elkonin (2009, p. 356), “as regras são determinadas pelo conteúdo fundamental do papel e complicam-se à medida que se desenvolve e complica esse conteúdo”. Vale destacar que nesse trecho a palavra complicar é um sinônimo de complexificar.

Elkonin (2009), em seus experimentos, estabelece também suas investigações quanto às regras a serem acatadas por crianças em idade pré-escolar. As idades contempladas são separadas por grupos: crianças de 3 e 4 anos; 5 e 6 anos; e outro de 7 anos. Consideremos, porém, que o argumento possui estreita ligação com as regras implícitas nos papéis sociais adotados pelas crianças. Os grupos que tiveram mais concentração desses jogos foram os de 3 e 4 anos, com jogos dramáticos de argumento determinado (Elkonin, 2009). Mesmo sabendo que o nível de desenvolvimento de um indivíduo não acompanha a idade, há uma inversão da adesão das crianças nos experimentos de Elkonin a respeito dos jogos conforme as crianças se desenvolvem e avançam cronologicamente no tempo.

O grupo de crianças de 5 e 6 anos, que abrange jogos com regras

sem argumento, teve mais incidência em suas pesquisas na idade pré-escolar. Entendendo que jogos com regras sem argumento não se encaixam na categoria de brincadeira de papéis sociais. Isso nos mostra um dado considerável para compreender a pré-escola e as regras nos jogos protagonizados. De acordo com Elkonin (2009), os jogos dramatizados com argumentos possuem uma regra implícita, isto é, é como a brincadeira de polícia e ladrão (a polícia prende e o ladrão foge). Lembrando que Elkonin (2009, p. 358) esclarece que “o desenvolvimento dos jogos na idade pré-escolar vai desde os que têm argumento desenvolvido e papéis com regras latentes até os jogos com regras patentes”.

Elkonin (2009, p. 363), por meio de seus experimentos, sustenta que o “essencial na conduta das crianças de sete anos, isto é, crianças da segunda idade pré-escolar em comparação com as de cinco, é que se dão conta de seu impulso e, por conseguinte, já acatam conscientemente a regra”. Entretanto, o mesmo autor reafirma que a inserção do argumento ou da dramatização estimula a objetivação das ações e contribui para direcioná-las (Elkonin, 2009). Em seus estudos, Elkonin (2009) menciona Manuilenko, o qual realizou experimentos com jogos em que as crianças necessitavam ficar imóveis, a exemplo de uma sentinela. E o critério para tal adoção do papel foi mais tempo imóvel numa determinada posição em contexto teatral e também uma atividade direta de ficar parado na mesma postura.

O autor constatou que em todas as idades relacionados ao período pré-escolar o tempo na atividade foi maior nas situações lúdicas e teatrais. Portanto, a motivação para a atividade importa significativamente. Elkonin (2009, p. 419) ainda salienta que a “interpretação de um papel, atrativo no aspecto emocional, estimula a execução de ações nas quais o papel se personaliza. Entretanto, não basta indicar as motivações”. Falta ainda o mecanismo psicológico para obter essa influência.

O entendimento de Elkonin (2009, p. 417) sobre conduta arbitrada é a de “[...] que se apresenta em conformidade com um modelo (independentemente de se dar em forma de ato de outra pessoa ou de regra manifesta) e que se verifica por confrontação com tal modelo”. Esse termo em muito se assemelha às nuances do conceito de autodomínio da conduta. E essa conduta arbitrada não apenas comprova o modelo a ser seguido, mas também como forma de avaliação se o papel está realmente sendo adotado adequadamente — como se houvesse uma reflexão, porém não exatamente uma consciência desse papel (Elkonin, 2009).

Por meio de experimentações com crianças de diversos níveis de desenvolvimento dentro da idade pré-escolar, Elkonin (2009, p. 275) constata que “o jogo é a interpretação de um papel assumido pela criança”, e a depender de seu motivo, durante o seu desenvolvimento pode-se alterar a forma como a criança compreende o papel que protagoniza, e há que considerar que o tempo que a criança permanece na atividade se refere aos motivos. As crianças mais velhas (6 e 7 anos) não simpatizam com a representação de papéis infantis. Nesses casos, fazem outras proposições de jogos ou outros papéis sociais.

E como a motivação principal desses jogos é o papel, ele não é satisfatório para as crianças, ou seja, não é bem-aceito por elas, pois são os papéis de adultos que são mais interessantes para elas, haja vista que as crianças menores da idade pré-escolar obedecem às indicações das crianças que representam o papel do adulto (Elkonin, 2009).

A evolução do jogo para Elkonin (2009, p. 275) consiste na “evolução da atitude das próprias crianças em face do jogo fundamenta-se em que, no final da idade pré-escolar, elas começam a compreender que jogar é representar o homem, e sem essa representação não existe jogo”. Similar ao papel assumido por elas, o real motivo do jogo protagonizado, portanto a representação de papéis, acaba por extrapolar a utilização de objetos por parte das crianças.

Outro elemento lúdico é o enredo, que é considerado parte central do jogo protagonizado. Também entendido como conteúdo temático, para Elkonin (2009) é o reflexo do que a criança vive socialmente. É basicamente do que a criança brinca, por exemplo: de casinha, de mamãe e filhinha, supermercado, restaurante, entre outras. Essa temática acompanha a atividade durante o jogo de papéis sociais.

Na brincadeira de papéis sociais, as crianças, ao protagonizarem um papel, envolvem as funções psíquicas superiores, que desempenham e se entrelaçam em suas conexões sistêmicas, seus impulsos se transformam em conduta regulada. Esse processo aprimora a consciência infantil e se traduz numa postura pessoal, de condutas específicas e bem definidas. Tal brincadeira também possui uma característica quanto aos temas a serem desenvolvidos com as crianças, visto que “todos eles contêm, por princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas” (Elkonin, 2009, p. 35). E conforme se ampliam seus repertórios, as crianças também expandem suas temáticas na

brincadeira, entendendo que são ainda muito variados esses temas, e ao passo que extrapolam suas relações sociais, mais ampliam seus horizontes (Elkonin, 2009).

A despeito disso, há um alargamento dessa perspectiva quanto maior fica a complexificação da brincadeira. E para complementar, “[...] ao assumir um papel a criança acaba por assumir também relações comportamentais que o compõem, regras existentes do papel de modo que se autoavalia e avalia os colegas neste processo [...]” (Mendonça; Asbahr, 2021, p. 109).

É por meio do aparecimento dos papéis, da criação da situação imaginária, juntamente à sujeição às regras desse papel social que existem intrinsecamente que se apresenta o controle consciente da conduta na criança. Conforme a criança se desenvolve, tanto de maneira biológica quanto psicológica, seu contato com os adultos se amplia e, portanto, sua experiência social também.

As crianças, conforme assimilam e se desenvolvem no mundo dos adultos, necessitam ampliar suas relações homem–homem. Moraes (2018, p. 48) afirma que “os motivos que impulsionam as crianças entre os três e seis anos são: necessidade de participar do mundo adulto e necessidade de compreender suas relações com o mundo”. E os pequenos se nutrem dessas relações, observam e imitam simbolicamente falas, gestos e condutas, pois ao representarem os papéis sociais, absorvem também como os adultos se comportam e como ocorrem suas relações.

Desde muito pequeninos as crianças são apresentadas aos objetos da nossa cultura, outros objetos são escondidos, velados no sentido de protegê-los, isto é, os adultos controlam o que se pode ou não manipular. Diante dessas ações, esses objetos selecionados pelo adulto são manipulados, testados e descobertos pelas crianças. É o adulto que possibilitará para a criança a função social dos objetos, a fim de que esse indivíduo seja inserido nas relações de nossa cultura. Elkonin (2009, p. 216) assevera: “o desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos”. Não que as crianças não consigam descobrir, por si só, a função de determinado objeto, porém é no trabalho em conjunto adulto–criança que se dará a aprendizagem a respeito de tal objeto.

Para assentir com essa convicção, Leontiev (2014, p. 121) argumenta:

O mundo dos objetos humanos revela-se ainda à criança de uma

maneira extremamente ingênua, para ela, diretamente na forma da ação humana com essas coisas, e o próprio homem surge para ela como o dominador das coisas que age nesse mundo objetivo.

Dessa relação entre adultos e crianças, desde a saída das crianças da esfera do trabalho, tornou-se demasiadamente polarizada e concentrada no papel de um indivíduo a ser cuidado e protegido. É o adulto quem organiza o mundo dos objetos para as crianças de acordo com um modelo as ações (Elkonin, 2009). Por fim, as crianças representam as ações, em forma de modelos, dos adultos, inclusive a relação com os objetos que seduzem sua atenção.

Todo objeto tem algum efeito, tão estimulante que adquire para a criança o caráter repelente de um efeito “coercitivo”, devido ao qual a criança dessa natureza se encontra no mundo dos objetos e das coisas como em um campo de forças onde os objetos que a atraem atuam o tempo todo (Vigotski, 2016, p. 342, tradução nossa).

Para tal passagem, e nas anteriores a respeito das relações da criança–objeto, diante de sua influência positiva e negativa, as ações das crianças com os objetos durante a brincadeira de papéis sociais acabam por serem tolhidas no que concerne às escolhas que venham a fazer. Pois já que os objetos provocam interferências nos momentos das escolhas, há que se repensar quais os tipos de objetos devem ser disponibilizados ou não. Isso possui grande valia para o autodomínio da conduta.

Ainda sobre a relação com os objetos, a criança se depara com uma contradição de grandes proporções: ao mesmo tempo que quer, por exemplo, brincar de bombeiro, também fica impedida de agir dessa maneira tão desejada na vida objetiva. Não existe a possibilidade de uma criança estar à frente de um incêndio e realizar o salvamento de algum contingente humano. Então, essa contradição está associada às suas necessidades, aos seus impulsos mais significativos durante o período pré-escolar.

A seguir, Leontiev (2014, p. 121) avalia essa relação:

Em uma atividade infantil, isto é, em sua real forma interna, essa contradição surge entre o rápido desenvolvimento de sua necessidade de agir com os objetos, de um lado, e o desenvolvimento das operações que realizam essas ações (isto é, os modos de ação), de outro.

É o adulto também que apresenta a cultura a ser disponibilizada

para essa criança a ser humanizada. Tal humanização depende, quase que exclusivamente, dessa variável. Vigotski (2021b, p. 79) esclarece que “[...] o desenvolvimento cultural não cria algo novo além do que já foi dado pela natureza, porém transforma a natureza de acordo com os objetivos da pessoa”. Essa modificação da natureza, no entanto, não se caracteriza como uma melhora, e sim uma modificação, podendo ser para melhor ou para pior a depender de seu sistema de crenças.

O ser humano nasce com funções biológicas que possuem a princípio elementos primários, processos involuntários ainda como futuro candidato a ser humanizado pelas gerações presentes. Como já explicitado anteriormente, a superação pela qual as funções elementares atravessam estabelecem um ponto de partida, porém é também um ponto de chegada para mais uma incorporação engendradora para o próximo nível de desenvolvimento psíquico. Conseqüentemente, será um novo ponto de partida, e é dessa maneira, de forma dialética, com avanços e retrocessos no nível de desenvolvimento por meio de eventos e condutas multideterminadas, que o psiquismo se transforma.

Uma das marcas do humano é o desenvolvimento da memória, que teve como suporte os signos, e essas operações mnemotécnicas se tornaram um traço específico do comportamento humano. A criança resolve uma tarefa interna com a utilização de meios externos, isto é, um típico comportamento cultural (Vigotski, 2021b). A memorização natural como tal, isto é, por meio de operações simples de associações ou reflexo condicional, conduz ao mesmo processo de condicionamento que em uma memorização mnemotécnica. Retomemos o conceito de mnemotécnica, que consiste em técnica de memorização por meio de recursos auxiliares.

Para o controle da própria conduta, a criança necessita rememorar as regras do papel assumido e, para tal, deve ter essa função psíquica superior requalificada e interconectada com outras funções que estão em vias de formação constante e já adaptadas às suas vivências.

O envolvimento da atenção no contexto da atividade da brincadeira de papéis sociais e como isso contribuiria para o autodomínio da conduta seria no sentido de a criança focar sua atenção na adoção de seu papel e no papel do outro. Existe a necessidade de as crianças se aterem às relações que ocorrem durante a atividade, por exemplo nas regras que a brincadeira de papéis sociais indica.

Conforme Vigotski (2021a, p. 305):

[...] podemos dizer que a atenção voluntária é um processo interno de atenção mediada; o próprio processo está totalmente subordinado às leis gerais do desenvolvimento cultural e a formação das formas superiores de comportamento. Isso significa que a atenção voluntária, em sua composição, estrutura e função, não é simplesmente o resultado do desenvolvimento orgânico natural da atenção, mas o resultado de sua mudança e reconstrução sob influência dos estímulos-instrumentos-externos.

A atenção voluntária descrita no trecho anterior esclarece que existe um caminho pelo qual a atenção percorre. Trata-se de um processo mental que tem seu ponto de partida na atenção natural e ponto de chegada na atenção voluntária, isto é, uma atenção que não necessita de um suporte. No entanto, o desenvolvimento cultural tem grande valia nessa compreensão, e Vigotski (2021c, p. 88) sinaliza que “se há algum campo em que faz sentido a ideia de que o comportamento do indivíduo é função do comportamento do todo social a que pertence é na esfera do desenvolvimento cultural da criança”.

É pela contradição já explicitada anteriormente, de o que a criança quer realizar e o que de fato ela tem possibilidade de fazer, que a atividade da brincadeira de papéis sociais surge, e a situação imaginária se apresenta como o seu melhor produto. As ações lúdicas incorporam a manipulação com os objetos e signos de nossa cultura, tal situação imaginária possui estreita relação com a adoção dos papéis sociais exposta anteriormente. Com o auxílio da imaginação, os indivíduos podem incursionar-se para além desses fenômenos, assimilando a experiência histórica ou social alheia (Vigotski, 2009).

Considerando-se que a relação da atividade de imaginação e a experiência são de caráter emocional, qualquer sentimento ou emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes. Como assente Vigotski (2009, p. 26), da “mesma forma as pessoas aprenderam a expressar externamente seus estados internos, as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos”. Tais processos mentais são ampliados, portanto, pelos repertórios e pelas vivências que as crianças possuem. Leontiev (2014, p. 122) sintetiza da seguinte forma: “o desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado, sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal”.

Por isso é preciso diversidade nos temas da brincadeira de papéis sociais, para que seja proporcionado um espaço de criação para as crianças. É compreender que o

[...] brincar de temáticas diferentes é importante para o desenvolvimento da imaginação, pois novos temas podem exigir a criação de situações imaginárias novas e mais complexas, pondo em movimento a capacidade de criar das crianças (Marcolino; Mello, 2016, p. 151).

Os adultos, ao pensar as crianças na interação com seus pares e por meio de suas condições objetivas de vida, podem proporcionar condições suficientes para que elas fantasiem as temáticas, compartilhem imagens, seus medos e seus desejos introjetados em seu passado. O recriar de histórias contadas e esses elementos relacionados podem ser um suporte para a linguagem.

A aquisição da linguagem é outro elemento para que haja condições para a brincadeira de papéis sociais ocorrer de maneira complexa. Essa forma intrincada consiste em poder se comunicar durante a brincadeira, expressar seus sentimentos, solicitar materiais, utilizar a fala especificamente, reagir perante as escolhas suas e de seus colegas. A linguagem atua como reguladora da atividade nas crianças, e, portanto, para que essa linguagem possa surgir na idade pré-escolar, deve ocorrer o desenvolvimento da atenção voluntária num processo advindo da transição dada pela atenção involuntária. Isso pode ocorrer conforme a organização das atividades e dos jogos durante a idade pré-escolar.

Em conformidade com Moraes (2018, p. 73), apresentemos alguns elementos da função psíquica da linguagem como reguladores da atividade voluntária, isto é, como processo que regula a própria conduta, a saber: a criança “[...] se regula pela linguagem do adulto/colega; se regula pela própria linguagem; estabelece diálogo durante o jogo de acordo com o papel e acrescenta discurso próprio associado ao papel”.

A palavra expressa uma partícula da experiência social; é por isso que, de modo determinado, dirige a atividade intelectual da criança, formando generalizações que, aos poucos, possibilitam a apropriação de formas superiores, autenticamente conceituais, que promovem o pensamento (Lazaretti, 2016, p. 140).

A compreensão e a ação do pensamento dos seres humanos ocorrem pelas palavras e pelos signos. A palavra também é generalização e

comunicação, além de estabelecer relações com a dualidade do pensamento e a linguagem (Lazaretti, 2016).

Conforme Lazaretti (2016), a criança vai se apropriando do conhecimento na tentativa de resolução de problemas mais elaborados, assim, a criança possui um rol de imagens como referência no sentido de explicar os fenômenos e objetos da realidade. À medida que sua função simbólica é aperfeiçoada, a explicação e o entendimento da realidade mais complexa, do cognitivo, tornam-se mais compreensíveis por ela. Para além das condições demarcadas até aqui com a evolução da atividade de brincadeira de papéis sociais, as intervenções dos professores nessa atividade, embora não esteja em consonância com a pesquisa em tela, é mais que uma condição para a promoção do desenvolvimento do autodomínio da conduta, é de fato imprescindível esse profissional na vida das crianças em idade pré-escolar.

Em síntese, as condições presentes na brincadeira de papéis sociais nos permitem inferir alguns apontamentos quanto ao desenvolvimento do autodomínio da conduta na idade pré-escolar. Destacamos: a atenção voluntária que nos permite a seleção dos estímulos relevantes e estabelecer o foco nos objetivos, evitando as distrações e os impulsos imediatos. Como exemplo: uma criança que representa o garçom na brincadeira de restaurante de repente começa a comer e a se sentar junto aos seus clientes. A situação imaginária criada pela criança transpõe para a brincadeira de papéis sociais representações provenientes da atenta observação sobre as relações sociais nas quais ela participa com os adultos. Essa fantasia elaborada pelos pequenos é fruto, como já citado, da contradição entre a criança querer desempenhar alguma função e sua posição como indivíduo de não poder realizar.

Ao pensarmos na adoção dos papéis sociais, outras funções requeridas para e na atividade da brincadeira de papéis sociais são a atenção voluntária e a memória. A lembrança dos papéis sociais envolvidos na temática e suas regras de conduta, suas funções, relações e modos de fazer somente são possíveis por conta do ato, pela criança, de lembrar e focar na ação, de estar atenta às funções do papel adotado. Sobre o pensamento e a linguagem para a criança que está em situação de desenvolvimento, a necessidade em se comunicar e receber informações é essencial, pois um problema criado numa intervenção de um adulto durante essa atividade bastaria para requerer essas funções. A criança

terá que pensar numa solução, planejar alguma ação, prever resultados e se comunicar com seus pares.

As emoções, como regulação auxiliar do controle da própria conduta, também estabelecem uma tênue linha de domínio do comportamento durante a brincadeira de papéis sociais, pois desenvolve, aperfeiçoa e inibi reações imediatas em função dos objetivos do papel social.

Em suma, o enredo, a adoção dos papéis sociais e suas regras implícitas, a criação da situação imaginária, a presença de repertórios culturais que façam sentido para essa criança e a interfuncionalidade dessas funções psíquicas, que não atuam ora uma ora outra, são funções latentes, são condições suficientes para o desenvolvimento do autodomínio da conduta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A palavra me fustiga, a palavra me futuca  
A palavra quer invadir a minha cuca  
A consciência se expande  
A consciência se contrai  
A consciência, da cabeça  
entra e sai  
A palavra, a consciência, a cabeça,  
a nossa existência.  
(Canção de BNegão – “A palavra / O primeiro passo”)*

Da epígrafe supracitada podemos tecer as nossas considerações finais, ponderar que nossos pontos de chegadas nada mais são do que pontos de partidas para outros estudos e experiências. A palavra, uma linguagem adquirida com o estabelecimento de nossa cultura, é potente, é possibilidade, é impulso, é escolha e, posteriormente, é ato. Como movimento dialético, a palavra tem essa função de expandir e contrair a nossa mente, nossos conhecimentos, nossas construções, nossos planejamentos, nossas avaliações. Como primórdios da consciência, o autodomínio da conduta foi o nosso objeto de estudo nesta pesquisa e o tema desse intento foi: autodomínio da conduta e suas contribuições da brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar.

Apoiamo-nos de maneira integral na Teoria Histórico-Cultural, tanto na visão de mundo, de homem e de sociedade que suas concepções pressupõem. As nuances do materialismo histórico-dialético possibilitaram algumas aproximações e distanciamentos entre as unidades da totalidade do nosso objeto de estudo, assim como em relação à brincadeira de papéis sociais e às particularidades da idade pré-escolar.

O nosso problema de pesquisa, desde o primeiro contato com o autodomínio da conduta e a brincadeira de papéis sociais, foi: como a brincadeira de papéis sociais pode contribuir para o desenvolvimento do autodomínio da conduta na idade pré-escolar de acordo com a Teoria Histórico-Cultural? Para responder determinada pergunta, baseamo-nos na metodologia teórico-conceitual, a qual por meio de sínteses primárias e um compilado de conceitos, à luz das relações que o nosso objeto de estudo estabeleceu com diversos conceitos auxiliares, formamos uma síntese integradora.

Nesta pesquisa buscou-se articular reflexões teóricas a respeito do

autodomínio da conduta e da brincadeira de papéis sociais, como elucidado anteriormente. Para tanto, houve um objetivo geral a partir da problemática apresentada, o qual foi compreender por meio da Teoria Histórico-Cultural as contribuições da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento do autodomínio da conduta na idade pré-escolar. Nesse sentido, a teoria elencada nos deu suporte para compreender vários conceitos em torno do objeto de pesquisa e da brincadeira de papéis sociais.

Nas obras de Vigotski, foi possível selecionar os conceitos fundamentais para compreender as contribuições da atividade-guia brincadeira de papéis sociais, além do psiquismo, as funções elementares e as funções psíquicas superiores. A lei da internalização, peça essencial em toda essa trama, serviu de base para o movimento de transformação e requalificação de cada função psíquica superior de características espontâneas, naturais e involuntárias para controladas, culturais e voluntárias. Em paralelo, o entendimento sobre a periodização do desenvolvimento infantil desvelou dificuldades relacionadas a fatores biologizantes versus níveis de desenvolvimento infantil.

Assim, os objetivos específicos estudados, e transmutados em capítulos ao longo da pesquisa, foram: identificar o desenvolvimento do autodomínio da conduta nas obras de Vigotski e evidenciar as especificidades da brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar. O primeiro deles pudemos compreender e identificar por meio do conceito do nosso objeto de estudo, das divergências entre seus conceitos em estudiosos contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural e das dificuldades nas obras de Vigotski em conceituar o autodomínio da conduta como uma função psíquica superior, visto que em diversas passagens de sua teoria e de seus contemporâneos não há menções de que é ou não uma função psíquica.

Há registros, também, de que termos similares, como controle da conduta/comportamento, domínio da conduta/comportamento, também são citados. Estabelecemos nesta pesquisa que trataríamos os termos das duas formas, tanto como um traço comum a todas as funções psíquicas superiores, quanto como uma função psíquica superior que possui a gênese no final da idade pré-escolar.

O segundo objetivo específico foi evidenciar as especificidades da brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar quanto a suas contribuições ao desenvolvimento do autodomínio da conduta. Do que foi exposto, especificar pressupõe indicar, apontar, e isso foi alcançado ao fazermos um paralelo com a obra

de Elkonin (2009) e seus colaboradores durante os experimentos que se propôs. Isso nos trouxe várias contribuições quanto aos indícios que o jogo protagonizado possibilitou em seu tempo com grupos de crianças menores e outros com um nível de desenvolvimento mais elaborado dentro da idade pré-escolar.

Esta pesquisa contribuiu significativamente para o campo acadêmico ao aprofundar a compreensão teórica e crítica sobre o autodomínio da conduta, a brincadeira de papéis sociais e a idade pré-escolar. Além disso, trouxe uma expansão a respeito do entendimento de conceitos auxiliares da Teoria Histórico-Cultural, ampliando o debate científico e fortalecendo o diálogo com autores e colaboradores de Vigotski, além de abordagens relevantes emergentes no contexto histórico do início do século XX. Os resultados obtidos possibilitaram não apenas a sistematização de conhecimentos já existentes, mas também a relação do autodomínio da conduta, seus termos utilizados e a dificuldade em compreender a forma organizada por Vigotski dos elementos trazidos em suas obras. Também, a maneira imbricada de transpor a psicologia e a pedagogia, além de seus experimentos que não se propuseram a estar numa sala de aula da educação infantil.

Além disso, houve a reflexão sobre novas perspectivas de análise, colaborando para o avanço das discussões e para futuras investigações na área, tais como: um estudo de campo numa sala de aula com crianças pequenas; perceber as características dos períodos de desenvolvimento que ocorrem em sala; a relação da consciência infantil com o autodomínio da conduta; o controle do comportamento em cada função psíquica e, também, como se traduz o processo da gênese da personalidade na educação infantil.

No que se refere à vida prática, a pesquisa apresentou contribuições relevantes ao oferecer subsídios que podem orientar a atuação profissional e a tomada de decisões em contextos reais, de maneira mais específica, pensando que o profissional — o(a) professor(a) —, diante desses processos, age de maneira ora intencional, ora apenas observando as crianças em seu ambiente escolar. A formação docente também se inicia pela expansão dos repertórios culturais desse profissional, para que as crianças possam desfrutar desse conhecimento compartilhado. Outro apontamento que esta pesquisa suscita é a forma de gerir uma sala de aula pelo(a) professor(a), visto que a dinâmica de uma brincadeira de papéis

sociais necessita de uma coletividade e, desse modo, esse *modus operandi* deve ser proposto e intensificado com os pequenos.

Sobre a tomada de decisões em contextos reais, a brincadeira de papéis sociais estabelecida e reconhecida como atividade permanente na rotina de crianças pequenas possibilita uma prática/laboratório de condutas (Elkonin, 2009). Essa ocorrência se dá por meio da evolução dos papéis sociais, com a criação de situações imaginárias mais complexas e elaboradas e a sujeição às regras implícitas nos papéis.

Por fim, no âmbito social, este estudo reforça a importância da produção científica comprometida com a compreensão crítica da realidade e com a transformação social, pois a atividade da brincadeira ainda é tratada em sua aparência como algo para passar o tempo, sem importância pelas instituições de educação infantil devido a seu histórico assistencialista nas décadas passadas.

O desenvolvimento do autodomínio da conduta promove mais autonomia nas crianças, mais clareza na linguagem, expressividade mais bem articulada, pensamento mais dinâmico, mais foco e atenção desde muito cedo. Para a constituição de cidadãos mais críticos e conscientes de seu lugar na sociedade, essa discussão é imprescindível.

As limitações deste estudo, primeiramente, estão voltadas para o que é consciência, o que torna um indivíduo consciente, o que nos coloca numa dificuldade filosófica, sociológica e conceitual. E na obra vigotskiana, a questão da consciência se atrela à formação humana pela via histórica e pelo caráter cultural, porém a cultura é todo o conhecimento adquirido socialmente pelo ser humano. Torna-se um vasto e profundo conceito a ser estudado.

No caso da temática da brincadeira de papéis sociais, nas revisões de literatura iniciais ocorreram divergências quanto aos termos indicados nas pesquisas anteriores, com pressupostos teóricos distintos dos propostos por este estudo. Os termos jogos de papéis sociais, faz de conta, brincadeiras sociais, papéis sociais, jogos sociais foram descartados também, pois não tiveram similaridades com o termo brincadeira de papéis sociais incorporada pelo grupo de pesquisa amparado a esta dissertação.

Outro estudo que esta pesquisa instigou foi a interfuncionalidade das funções psíquicas superiores, sobre a qual apareceram dificuldades em sua compreensão e identificação na obra de Vigotski. Porém, é um tema que merece ser

melhor abordada, pois é aliada ao desenvolvimento psíquico infantil e suas implicações pedagógicas.

Diante do exposto, conclui-se que a brincadeira de papéis sociais constitui um espaço privilegiado para a compreensão do desenvolvimento do autodomínio da conduta na perspectiva histórico-cultural, conforme elaborada por Vigotski. Evidenciou-se que o controle consciente da conduta emerge de relações sociais mediadas por signos, em especial a linguagem. A análise realizada reforça que a brincadeira como atividade promotora de funções psicológicas superiores contribui significativamente para o desenvolvimento infantil, por meio da interconexão e da evolução das funções psíquicas superiores. Contudo, também reconhecemos os limites teórico-metodológicos das pesquisas nessa área, especialmente no que se refere à instrumentalização de conceitos complexos e à influência das condições históricas e institucionais sobre a atividade lúdica. Não nos apartamos, inclusive, das questões políticas sobre currículo, formação docente, implementação de políticas, incentivos e o contexto que a educação infantil sempre esteve presente.

Assim, no sentido de preservar as características teóricas da perspectiva vigotskiana, há a necessidade de alinhar a atividade de brincadeira de papéis sociais e o desenvolvimento consciente e voluntário da conduta em crianças na idade pré-escolar para uma formação mais humanizadora.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. H. V. de. **O conceito de memória na obra de Vigotski**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ANJOS, R. E.; DUARTE, N. (2016). A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. Em: Martins, L. M., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. (pp. 195-219). Campinas, SP: Autores Associados.
- ASBAHR; F. da S. F; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 414-425, 2013.
- BATISTA, J. B. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2019.
- BATISTA, J. B.; SILVA, M. C.; PASQUALINI, J. C. Desenvolvimento do psiquismo na idade pré-escolar: formação da imaginação e requalificação dos processos emocionais. *In*: FIRBIDA, F.G.B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (org.). **O desenvolvimento das funções psíquicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2021. p. 75-88.
- BISSOLI, M. de F.; MORAES, A. J. de A. B. A brincadeira de papéis sociais e a formação de bases para a apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar. **Revista Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 38, n. 78, p. 35-49, 2020.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 14, 9 dez. 2009.
- CAMBRIDGE DICTIONARY. **Cambridge Dictionary On-line**. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment, [2026]. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/translate/>. Acesso em: 10 fev. 2026.
- CARBONIERI, J.; EIDT, N. M.; MAGALHÃES, C. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 24, 2020.
- CHAVES, M.; FRANCO, A. F. Educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Editores Associados, 2016. p. 109-126.

DUARTE, N. Vamos brincar de alienação? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, ano 4, n. 4, p. 1-9, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603/4239>. Acesso em: 12 fev. 2026.

ESTÍMULO. *In*: MICHAELIS – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, [2026]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/est%C3%ADmulo/>. Acesso em: 9 fev. 2026.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FAVINHA, M. A. Z. **Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin**: um estudo bibliográfico. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2022.

FERRACIOLI, M. U. **Desenvolvimento da atenção em crianças do ensino fundamental**. [recurso eletrônico]. Ilustração de Elissa Biassio Telles Bauer. Curitiba: Appris, 2022.

FRANCO, A. F. *et al.* Pensamento e linguagem: em foco a palavra. *In*: FIRBIDA, F.G.B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (org.). **O desenvolvimento das funções psíquicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2021. p. 59-74.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 3. ed. rev., atual. e ampl. Chapecó, SP: Argos, 2018.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008 (Coleção Primeiros Passos).

KOSIC, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUSUNOKI, K. A. R. **O desenvolvimento do autocontrole da conduta na educação infantil**: um estudo sobre os cantos de trabalho de Freinet. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2018.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Editores Associados, 2016. p. 129-148.

LEITE, H. A. **A atenção na constituição do desenvolvimento humano**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia, personalidad**. Havana: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Atividade. Consciência. Personalidade. Tradução de Marcelo José de Souza e Silva. **Marxists Internet Archive**, 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2026.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvimental**: Antologia. Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. v. 4, p. 39-57.

LIMA, T. C.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v.10, p. 37-45, 2007.

LISINA, M. I. **Particularidades individuales y de las edades en la actividad voluntaria en niños preescolares y escolares menores**. Moscú: Prosvieschenie, 1974.

LISINA, M. I. La Genesis de las Formas de Comunicación en los Niños. *In*: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (org.) **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia)**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

LURIA, A. R. Vigotskii. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

MARCOLINO, S. **A Mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2013.

MARCOLINO, S. A brincadeira de papéis sociais na escola da infância. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 153-164.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A. O espaço onde se brinca na educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 149-168, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3349>. Acesso em: 12 fev. 2026.

MARINHO, H. Linguagem na idade pré-escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, 1955. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/446/83>. Acesso em: 12 fev. 2026.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n.71, p.223-239, set. 2018.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, K. (org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12459619/infancia-e-humanizacao-algumas-consideracoes-na-perspectiva-/1>. Acesso em: 12 fev. 2026.

MENDONÇA, A. B. J.; ASBAHR, F. S. F. Autodomínio da conduta: Uma revisão bibliográfica das pesquisas brasileiras. *In*: FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (org.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Psicologia Histórico Cultural**: Contribuições à Psicologia e à

Educação. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2021. p. 102 -116.

MORAES, M. C. **Indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária na Educação infantil: o jogo de papéis como atividade principal**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/10985>. Acesso em: 12 fev. 2026.

MOURA, E. A. *et al.* Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vigotski. **Revista UNITAU**, Taubaté, v. 9, n 1, edição 16, p. 106-114, jun. 2016.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, I. G. **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 “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a5c20f87-62cf-471d-adc6-c95f65547601/content>. Acesso em: 12 fev. 2026.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2006.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. D. G. (org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. A educação como produção da humanidade na criança. In: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M. (org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019.

PINO, A. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 227-236, jan./mar. 2018.

PORTO, K. M. **Relações entre conteúdo e forma de ensino tendo em vista a elaboração de sistemas conceituais: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2022.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SILVA, G. F. A participação das crianças na organização da rotina. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 140-152.

SILVA, M. C. **O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2019.

SHUARE, M.; MONTEALEGRE, R. La situación imaginaria, el rol y el simbolismo en el juego infantil. **Revista Colombiana de Psicología**, [s. l.], v. 5-6, p. 82-88, 1997. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4895311>. Acesso em: 12 fev. 2026.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: a atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Editores Associados, 2016. p. 35 -63.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454 p.

VIEIRA, A. P. A. **O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural: menos rótulo e mais aprendizagem**. 2017. 196f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Cláudia Beliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Bustamante Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. 136 p.

VIGOTSKI, L. S. Quarta Aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021a.

VIGOTSKI, L. V. **O problema do desenvolvimento cultural da criança**. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021c.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZAPOROZHETS, A. Importancia de los periodos iniciales de la vida em la formacion de la personalidad infantil. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La Psicologia Evolutiva y Pedagógica em la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 149-228.

ZAPOROZHETS, A. V. Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child. **Journal of Russian and East European Psychology**, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 45-66, May/Jun. 2002. Disponível em: [https://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2010\\_01.dir/pdfzkZBODBace.pdf](https://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2010_01.dir/pdfzkZBODBace.pdf). Acesso em: 12 fev. 2026.

**ANEXOS**

**ANEXO A –  
LINHA DO TEMPO E CORRENTES DA PSICOLOGIA**

