

**O CONTEÚDO SOCIAL DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA
BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA (2011-2021): UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO, À LUZ
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**EL CONTENIDO SOCIAL DEL JUEGO DE ROLES EN LA PRODUCCIÓN
ACADÉMICA BRASILEÑA CONTEMPORÁNEA (2011-2021): UN ESTUDIO
BIBLIOGRÁFICO A LA LUZ DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL**

**THE SOCIAL CONTENT OF ROLE PLAY IN CONTEMPORARY BRAZILIAN
ACADEMIC PRODUCTION (2011-2021): A BIBLIOGRAPHIC STUDY IN LIGHT OF
HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v18i1.72242>

Marina Nascimento de Sousa¹

Amanda Marques Ramalho²

Juliana Campregher Pasqualini³

Resumo: Este trabalho investiga o tratamento dado ao conteúdo social da brincadeira em pesquisas brasileiras contemporâneas, analisando possíveis implicações teórico-práticas e ético-políticas. Para isso, foram analisadas 17 produções (2011-2021) que tomaram como referência a obra *Psicologia do jogo* de D. B. Elkonin. Os resultados indicam que, embora haja o reconhecimento das relações sociais como conteúdo específico da brincadeira, sua investigação como objeto central de análise tende a ser secundarizada. Diante da relevância teórica-metodológica que o estudo do conteúdo social da brincadeira oferece para a construção de uma apreensão concreta do psiquismo da criança pré-escolar, o presente trabalho estabelece uma análise crítica para futuras investigações interessadas em qualificar o trabalho educativo na Educação Infantil.

Palavras-chave: *Brincadeiras de papéis. Conteúdo da brincadeira. Unidade conteúdo-forma. Intervenção pedagógica. Educação infantil.*

Resumen: Este trabajo investiga el tratamiento dado al contenido social de los juegos en investigaciones contemporáneas, analizando posibles implicaciones teórico-prácticas y ético-políticas. Para ello, se analizaron 17 producciones (2011-2021) que tomaron como referencia la obra *Psicología del juego*. Los resultados indican que, aunque se reconocen las relaciones sociales como contenido específico del juego, su investigación como objeto central de análisis tiende a quedar relegada a un segundo plano. Ante la relevancia teórico-metodológica que el estudio del contenido social del juego ofrece para la construcción de una comprensión concreta del juego, el presente trabajo ofrece un análisis crítico para futuras investigaciones interesadas en cualificar el trabajo educativo en la educación infantil.

Palabras clave: *Juegos de roles. Contenido del juego. Unidad contenido-forma. Intervención pedagógica. Educación infantil.*

Abstract: This study examines how the social content of roleplay is addressed in contemporary research, analyzing possible theoretical-practical and ethical-political implications. To this end, seventeen publications (2011–2021) that reference D. B. Elkonin's *Psychology of Play* were analyzed. The findings indicate that, although social relationships are acknowledged as a specific content of play, their investigation as a central object of analysis tends to remain secondary. Given the theoretical and methodological relevance of studying the social content of the role play for the development of a concrete understanding of this activity, this study offers a critical contribution to future research aimed at strengthening educational practice in early childhood education.

Keywords: *Role-playing games. Play content. Content-form unity. Pedagogical intervention. Early childhood education.*

Introdução

A reflexão sobre o desenvolvimento infantil e sua natureza, em geral, é acompanhada de considerações sobre o brincar. Assumida como um traço específico da vida infantil, a brincadeira⁴ é compreendida, desde o senso comum – derivado da prática empírica com crianças – até o campo da investigação científica – sustentado pelo estudo sistemático da infância –, como uma atividade de especial relevância psicológica e pedagógica, que incide diretamente sobre a formação integral dos pequenos.

Embora esta atividade tenha sido, no decorrer do tempo, objeto de interesse para filósofos, pedagogos, antropólogos e artistas, foi somente no século XIX que a brincadeira se tornou objeto da psicologia. Consequentemente, começaram a se desenvolver os primeiros sistemas teóricos interessados não apenas em reconhecer a importância dessa atividade, mas, fundamentalmente, em *explicá-la* do ponto de vista psíquico (Elkonin, 2019). Desse processo, desenvolveram-se duas grandes tendências científicas: por um lado, as teorias naturalistas que compreendiam o jogo infantil como extensão da brincadeira animal; e, por outro, as teorias da chamada “psicologia profunda” que apreendiam a brincadeira como uma atividade motivada pela necessidade da criança em “escapar” da realidade adulta. Ainda que guardassem diferenças e particularidades, ambas as correntes teóricas compartilhavam o mesmo núcleo: preservavam em seu interior traços de uma abordagem naturalista e espontaneísta da brincadeira (Ramalho, Pasqualini e Sousa, 2025).

Diante da necessidade de superar tais concepções teóricas, incorporando seus avanços e superando seus limites, desenvolveu-se, entre as décadas de 1930 e 1980, uma nova abordagem sobre o jogo. Valendo-se do método marxista, a psicologia histórico-cultural enxergou no estudo da brincadeira um caminho para compreender com maior profundidade o desenvolvimento das funções psicológicas superiores - especialmente a imaginação e a linguagem - bem como para investigar a voluntariedade da conduta. O interesse pelo jogo esteve também associado a necessidades mais amplas, como a de definir e explicar as particularidades do desenvolvimento psicológico infantil por idades, o que implicava reconhecer, necessariamente, o *conteúdo* específico dessa atividade e sua relação com a totalidade do desenvolvimento humano (Elkonin, 1987).

Amparando-se nos estudos de Vigotski (2021) publicados na conferência “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, Daniil B. Elkonin foi o pesquisador que se debruçou de modo sistemático sobre o estudo do jogo protagonizado, entendendo-o como *atividade-guia do período pré-escolar*. Com base em um conjunto de mais de 50 anos de pesquisas de caráter teórico, antropológico

e experimental, publicou, em 1978, sua obra máxima, intitulada *Psicologia do jogo* (2019). Orientada pelos princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético e pela tarefa de construir uma *teoria geral* da brincadeira, reveladora de suas características *concretas*, esta obra adotou o objetivo de investigar a natureza, o conteúdo e o desenvolvimento do jogo, de modo a revelar sua importância para a criança em idade pré-escolar e para seu desenvolvimento enquanto futura personalidade (Elkonin, 2019).

A fim de cumprir tais objetivos, indo além da mera descrição da aparência da brincadeira, Elkonin (2019) defendeu a necessidade de assimilar sua qualidade específica, compreendendo como a forma lúdica, caracterizada pela situação imaginária criada na brincadeira, desenvolve-se em relação com o conteúdo social da própria atividade. Dessa forma, foi a partir de investigações voltadas a analisar o desenvolvimento histórico e ontológico do jogo, que o autor identificou *as relações sociais* como conteúdo da brincadeira infantil e assumiu o *papel lúdico* como unidade mínima de análise desta atividade.

Segundo Elkonin (2019, p. 19), a brincadeira pode ser definida como “uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. Isso significa que, ao interpretar papéis, as crianças reconstituem a vida social da qual participam, colocando em evidência as normas, sentidos e motivos subjacentes às atividades e às relações entre as pessoas. Quando brincam, agem não de forma inteiramente livre, mas de modo regulado, submetendo sua conduta a regras que implicitamente orientam o papel social. Nessa direção, Vigotski (2021, p. 219) afirma:

[...] sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança possa se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si regras de comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória.

A existência de uma relação intrínseca entre a criação de uma situação imaginária e as regras sociais possibilita afirmar a proximidade interna entre a brincadeira e a vida concreta da criança. Assim, ao brincar os pequenos não escapam da realidade, como defendiam as tendências teóricas dominantes do século XX, mas nela mergulham, aprofundando a relação consciente com o mundo adulto. A “profundidade” desse mergulho, entretanto, varia de acordo com o desenvolvimento da brincadeira infantil.

Nesse sentido, Elkonin (2019) afirma que a atividade lúdica pode refletir aspectos muito diversos da vida social e, nesse contexto, estabelece uma importante diferenciação entre *tema* e *conteúdo*. Para o autor, os temas das brincadeiras referem-se ao “campo da realidade reconstituído pelas crianças” (Elkonin, 2019, p.35), isto é, trata-se da atividade humana que servirá de referência para a brincadeira infantil. Sendo assim, eles refletem as condições de vida da criança e variam de acordo com aquilo que elas conhecem, sendo comuns os temas de casinha, hospital, restaurante, escolinha, etc.

O conteúdo, por sua vez, trata-se do “aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho”

(Elkonin, 2019, p. 35). Isso significa que o conteúdo da brincadeira infantil revela aquilo que as crianças apreendem e interiorizam das relações entre os adultos (Magalhães e Mesquita, 2014). Assim, podem revelar sua relação mais ou menos profunda com a realidade: ao brincar, a criança pode expressar apenas o *aspecto externo* da atividade, destacando a dimensão da relação humana com os instrumentos; ou, ainda, em sua forma mais evoluída, pode expressar o *sentido social do trabalho humano* (Elkonin, 2019).

Nesse contexto, observa-se que as brincadeiras das crianças podem ser iguais pelo seu tema, mas profundamente diferentes pelo seu conteúdo. Como afirma Elkonin (1987),

Os jogos podem ser iguais pelo tema, mas completamente diferentes por seu conteúdo interno. No papel de aviador se pode colocar em primeiro plano o que caracteriza as relações com o mecânico ou com o copiloto como relações de subordinação; mas também pode ser destacada sua atitude cuidadosa com o painel de voo, sua preocupação com os passageiros, suas relações camaradas com os outros membros da tripulação (Elkonin, 1987, p. 101, tradução nossa, grifo nosso).

Apesar de a brincadeira ter como conteúdo a reconstituição das relações sociais, cabe ressaltar que tal reconstituição se realiza de forma *lúdica*. Em uma brincadeira de médico, por exemplo, embora possam agir como se realizassem todas as ações envolvidas em uma cirurgia ou em uma consulta, suas ações não apresentam qualquer finalidade utilitária: no jogo, a ação “se desprende” de seu caráter técnico-operacional e representa apenas o *esquema geral* da atividade. Por esse motivo, Elkonin (2019) afirma existir entre a forma da brincadeira e seu conteúdo, uma relação contraditória, já que quanto mais abreviadas e sintetizadas são as ações lúdicas, maior é a profundidade com que se explicita o sentido das relações sociais.

O papel representado pela criança aparece, assim, como o elemento que organiza e sintetiza o conteúdo e a forma da atividade lúdica infantil. Além de expressar o conteúdo fundamental da brincadeira, o papel subordina e determina também todos os aspectos estruturais do brincar, tais como as ações lúdicas, o emprego lúdico dos objetos e as relações autênticas entre as crianças (Elkonin, 2019). Segundo Elkonin (2019), o reconhecimento do papel como unidade de análise alterou todo o modo de investigar a brincadeira, já que permitiu estudar o jogo não apenas em sua forma, mas em seu desenvolvimento interno.

Nesse sentido, pode-se dizer que a contribuição da obra *Psicologia do jogo* não se limitou à identificação do conteúdo do jogo: para além de identificá-lo, Elkonin (2019) foi capaz de elucidar o processo de *desenvolvimento* deste conteúdo que, em última análise, corresponde ao próprio desenvolvimento da brincadeira ao longo da infância. Ao defender e demonstrar teórica e experimentalmente a sua natureza social, o pesquisador propôs a ideia de que a brincadeira não se trata de uma atividade natural e espontânea da infância, mas que nasce e se desenvolve em função do lugar social ocupado pela criança, bem como da relação educativa que se estabelece entre a criança e o adulto.

Ainda que seus estudos tenham se concentrado na investigação das características psicológicas da brincadeira, Elkonin (1960) formulou argumentações relevantes no campo da educação, conferindo centralidade, mais uma vez, à dimensão do conteúdo dos papéis lúdicos. No artigo “Desarrollo psíquico

del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela”, traduzido para o espanhol em 1960, o autor apontou a necessidade de que o professor se atentasse não apenas ao desenvolvimento da estrutura da atividade lúdica das crianças, mas que também tivesse como alvo de sua intervenção o *conteúdo* da atividade infantil, dada sua importância para a formação da personalidade (Elkonin, 1960). Segundo Elkonin (1960), na relação pedagógica com os pequenos, cabe ao professor atuar diretamente no conteúdo do jogo, ampliando as esferas da realidade que as crianças conhecem, distraindo-as daquilo que pode ter uma influência negativa para o seu desenvolvimento e contribuindo para a produção de uma atitude comunista diante do mundo.

Nesse contexto, observa-se que a apreensão do conteúdo do jogo reveste-se não só de importância metodológica, mas também ético-política, colocando-se como princípio tanto para a investigação científica da brincadeira, quanto para a prática educativa na Educação Infantil. Ao pautar a necessidade de investigar a forma da brincadeira na relação com o conteúdo que o subjaz, Elkonin (2019) foi capaz de explicar o jogo em seu aspecto concreto e objetual, desvencilhando-se de resquícios naturalistas e idealistas que permaneciam presentes nas concepções de brincadeira presentes na época, mas também de oferecer um caminho para o trabalho educativo em relação ao jogo. A investigação do conteúdo e o seu reconhecimento aparecem, assim, como fio que conduz e fundamenta a concepção histórico-cultural da brincadeira na infância.

Ainda que os estudos clássicos da psicologia histórico-cultural, como é o caso da obra *Psicologia do jogo*, continuem servindo de orientação para as análises contemporâneas que tomam a brincadeira protagonizada como objeto, no interior da sociedade de classes, a construção de uma teoria é sempre um processo em disputa (Saviani, 1982). Nesse sentido, em tempos nos quais concepções espontaneístas têm ganhado força no interior do debate da educação e da psicologia infantil (Arce, 2012), cabe avaliarmos como as pesquisas de nosso campo teórico – a psicologia histórico-cultural – têm se posicionado ante o problema do conteúdo social da brincadeira protagonizada e suas implicações para a práxis educativa. Assim, o presente artigo assume como objetivo *investigar o tratamento dado à problemática do conteúdo social da brincadeira protagonizada nas pesquisas atuais que tomem essa atividade como objeto de análise, tendo em vista analisar as implicações teórico-práticas e ético-políticas das posições encontradas*.

Caminho metodológico

A pesquisa realizada foi de natureza bibliográfica, tendo como referencial teórico a psicologia histórico-cultural, sustentada pela matriz filosófica do materialismo histórico-dialético⁵. Com base nas proposições de Lima e Miotto (2007), o percurso do estudo consistiu em quatro momentos, sendo eles: (i) reconhecimento e seleção do material bibliográfico, a partir da leitura de seus resumos, (ii) leitura sistemática do material pré-selecionado, utilizando fichas de análise constando: identificação; natureza do estudo e achados centrais; (iii) análise explicativa do tratamento dado à unidade conteúdo-forma da brincadeira; e (iv) síntese integradora dos resultados, buscando trazer as implicações teórico-práticas que as descobertas acarretaram.

Para a seleção dos artigos, foi realizada busca no Portal de Periódicos da Capes, considerando o período de 2011 a 2021 - correspondente aos dez anos anteriores à realização da pesquisa. Com o objetivo de identificar manuscritos que tivessem como objeto central a brincadeira de papéis sociais e que estivessem ancorados no referencial teórico adotado (psicologia histórico-cultural), foram utilizadas duas combinações de descritores: “brincadeira de papéis” (e seus sinônimos: brincadeira protagonizada, jogo protagonizado e jogo de papéis) e “psicologia histórico-cultural”; e “brincadeira de papéis” (e seus sinônimos) e “pedagogia histórico-crítica”.

Inicialmente, foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos artigos identificados. A partir desses critérios preliminares, foram encontrados 28 artigos. Considerando a amplitude da produção identificada e o tempo destinado à realização da pesquisa, tornou-se necessário estabelecer critérios adicionais de inclusão e exclusão, com vistas a delimitar o *corpus* de análise, a saber:

1. Inclusão de artigos publicados em periódicos *qualis* A, de modo a delimitar publicações com maior impacto potencial nos meios científicos, resultando na exclusão de quatro artigos.
2. Inclusão de artigos que utilizam como referência a obra de D. B. Elkonin, resultando na exclusão de um artigo.
3. Exclusão de artigos que focalizavam condições específicas do desenvolvimento infantil, por exemplo, debruçados sobre o estudo do desenvolvimento da brincadeira em crianças com deficiência auditiva e visual ou no espectro autista, resultando na exclusão de seis artigos

Com base nessa seleção, foi eleito, ao final, um total de 17 artigos que serão caracterizados a seguir.

Caracterização do material bibliográfico

No que se refere aos anos de publicação, observou-se maior concentração no ano de 2014, com quatro artigos publicados, e no ano de 2015, com três publicações. Nos demais anos do recorte temporal considerado, o número de artigos variou entre uma e duas publicações por ano. Quanto aos periódicos de veiculação, os artigos analisados encontram-se distribuídos em 15 revistas distintas, destacando-se a Revista Nuances com três artigos publicados. Por fim, no que concerne à natureza das pesquisas, identificam-se 11 artigos de caráter teórico-bibliográfico, enquanto os seis restantes se configuram como pesquisas empíricas, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos analisados

Título	Autores	Revista	Ano	Natureza do estudo
--------	---------	---------	-----	--------------------

Educação Infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos	Piccolo	Educação e Sociedade	2011	Estudo empírico
Brincadeira e Educação: considerações a partir da perspectiva histórico-cultural	Barros; Pinheiro	Revista de Psicologia	2012	Estudo teórico - bibliográfico
Brincadeira na Educação Infantil: possibilidades de humanização e direito fundamental da criança	Lima; Akuri; Valiengo	Revista Zero a seis	2012	Estudo empírico
O trabalho pedagógico presente na brincadeira de papéis sociais e a sua importância para o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto da educação infantil	Steinle	Nuances	2013	Estudo teórico - bibliográfico
Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil	Pasqualini; Abrantes	Germinal: Marxismo e Educação em Debate	2013	Estudo teórico - bibliográfico
A teoria de Elkonin e a educação Infantil	Marcolino; Barros; Mello	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	2014	Estudo teórico - bibliográfico
O jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na Educação Infantil	Duarte; Derisso; Melo Duarte; Duarte	Revista on line de Política e Gestão Educacional,	2014	Estudo teórico - bibliográfico
O jogo de papéis como atividade pedagógica na Educação Infantil: apontamentos para a emancipação humana	Magalhães; Mesquita	Nuances	2014	Estudo teórico - bibliográfico
O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da amazônia	Teixeira	Perspectiva	2014	Estudo empírico
O jogo como atividade principal para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil pela perspectiva da teoria histórico-cultural	Carcanholo	Revista Memore	2015	Estudo teórico - bibliográfico
A intervenção pedagógica no jogo de papéis no contexto educacional da criança pré-escolar	Sena; Guimarães	Colloquium Humanarum	2015	Estudo empírico

Temas das brincadeiras de papéis na educação Infantil	Marcolino; Mello	Psicologia ciência e Profissão	2015	Estudo empírico
Desenvolvimento humano e jogo de papéis sociais: uma leitura à luz da teoria histórico-cultural	Nunes; Filho	Nuances	2016	Estudo teórico - bibliográfico
Teoria da brincadeira na psicologia histórico-cultural	Smirnova; Riabkova	Teoria e Prática da Educação	2019	Estudo teórico - bibliográfico
A brincadeira de faz de conta de papéis sociais na produção acadêmica brasileira (2010-2016)	Lima; Costa	Rev. HISTEDBR On-line	2020	Estudo teórico - bibliográfico
Os jogos de papéis no desenvolvimento psíquico de crianças com 5-6 anos	Colussi; Szyranski	Revista Brasileira de Educação	2020	Estudo teórico - bibliográfico
Os objetos sem significação lúdica específica na brincadeira	Marcolino; Mello	Psicologia Escolar e Educacional	2021	Estudo empírico

Fonte: Elaboração própria

Análise dos resultados

Tendo em vista o objetivo de investigar o tratamento conferido à problemática do conteúdo social da brincadeira nas pesquisas contemporâneas, os artigos foram analisados com o propósito de identificar *tendências* na área, evidenciando avanços e limites na compreensão da brincadeira e na proposição de formas de intervenção educativa voltadas ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, o movimento de análise buscou articular momentos de descrição do tratamento atribuído ao conteúdo da brincadeira, do ponto de vista psicológico e pedagógico, e momentos de investigação das implicações teórico-práticas decorrentes das diferentes abordagens adotadas.

Vale ressaltar que, ao longo da exposição dos resultados, a análise do conteúdo da brincadeira será realizada em duas perspectivas: em alguns momentos, o olhar será mais *geral*, no sentido de investigar se as relações sociais são tratadas como conteúdo específico da atividade lúdica infantil. Em outros, o olhar para o objeto será mais *específico*, observando a qualidade e a complexidade das relações sociais reconstituídas.

Além disso, dois grandes conjuntos de textos foram identificados no *corpus*: um voltado a sistematizar e sintetizar a concepção histórico-cultural de brincadeira como atividade da criança no

âmbito de pesquisas teórico-bibliográficas, e outro centralmente vinculado ao problema da educação, com propósito explícito de oferecer contribuições para a prática pedagógica na Educação Infantil com base em pesquisas teóricas e empíricas. O primeiro conjunto de textos nos permite problematizar o lugar do conteúdo das relações sociais na conceituação da brincadeira, enquanto o segundo se dedica a analisar o papel do conteúdo social dos papéis lúdicos na promoção e no desenvolvimento da brincadeira, isto é, no âmbito da prática pedagógica.

1. O conteúdo social como fundamento do conceito de brincadeira

No interior do *corpus* analisado, identificou-se um conjunto de sete textos caracterizados como estudos teórico-bibliográficos que se propõem a sistematizar e sintetizar a concepção histórico-cultural de brincadeira. Partindo das investigações da psicologia histórico-cultural – especialmente da obra *Psicologia do jogo* (2019) e da conferência de 1930 de Vigotski (2021) – estes trabalhos permitem analisar se, no processo de definição da brincadeira, há a explicitação (ou não) das relações sociais enquanto conteúdo da atividade lúdica infantil.

De modo geral, todos os artigos deste grupo – Barros e Pinheiro (2012); Steinle (2013); Marcolino, Barros e Mello (2014); Teixeira⁶ (2014); Nunes e Filho (2016), Smirnova e Riabkova⁷ (2019) e Lima e Costa (2020) – qualificam a brincadeira a partir da definição de Elkonin (2019), isto é, como a reconstituição lúdica de relações sociais. Todavia, em Steinle (2013) e Smirnova e Riabkova (2019), encontra-se uma particularidade: os autores, embora considerem as relações sociais como conteúdo do jogo, abrem um debate quanto ao lugar da situação imaginária na definição da brincadeira.

Começamos por analisar o aspecto em comum dos artigos: eles, em seu conjunto, oferecem contribuições relevantes para os estudos da psicologia da criança pré-escolar, pois colocam em evidência um panorama geral das produções científicas do campo. Em Marcolino, Barros e Mello (2014), por exemplo, as autoras buscam extrair as teses centrais da obra *Psicologia do jogo* (2019) com o objetivo de oferecer argumentos que favoreçam a apreensão da psicologia histórico-cultural como concepção teórica e prática. No mesmo sentido, em Barros e Pinheiro (2012) e Nunes e Filho (2012), os autores buscam estabelecer formulações gerais a respeito do desenvolvimento da brincadeira, evidenciando os fundamentos da abordagem marxista em relação à psicologia infantil.

Observa-se ainda que, na base do sistema conceitual que sustenta os artigos, em geral, *encontra-se o destaque ao conteúdo social da brincadeira*. Na maioria deles, como em Barros e Pinheiro (2012); Marcolino, Barros e Mello (2014); Teixeira (2014); Nunes e Filho (2016), e Lima e Costa (2020), ao conceituar o jogo, retornam à concepção clássica de Elkonin (2019) na qual brincar é reconstituir ludicamente as relações entre as pessoas. Lima e Costa (2020, p. 239), por exemplo, afirmam: “a base representativa da unidade estruturante e fundamental do jogo de papéis sociais, são, necessariamente, as relações entre os próprios homens”. Na mesma direção, Nunes e Filho (2016, p. 239), citando diretamente Elkonin (1998, p. 19), salientam: “[o jogo é] uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”.

Embora esse grupo de trabalhos, em sua totalidade, destaque a dimensão do conteúdo social como fundamento da brincadeira, observa-se que tal dimensão não se converte no interior das análises em *objeto* de estudo. Isso significa que, nas reflexões teóricas empreendidas pelos autores, não se busca analisar *diretamente* o conteúdo da brincadeira: este aparece, mais propriamente, como pano de fundo geral das discussões.

Mesmo em pesquisas nas quais a dimensão do conteúdo do jogo dialoga de forma mais próxima com os objetivos do estudo – como em Teixeira (2014), cujo propósito é analisar e discutir o papel da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento infantil a partir da observação de brincadeiras de crianças ribeirinhas –, o conteúdo concreto não se constitui efetivamente como objeto central de análise. Ainda que a autora apresente ponderações acerca do conteúdo da brincadeira, revelando sua relação com as condições materiais de vida das crianças, tais considerações limitam-se a reiterar as teses formuladas por Elkonin (2019), segundo as quais, o conteúdo concreto do jogo reside nas relações estabelecidas entre as pessoas.

Não focalizar o conteúdo como objeto de reflexão não configura, necessariamente, um problema ou equívoco nos artigos analisados, visto que a eleição de objetivos e a ênfase conferida a determinados aspectos do objeto de investigação decorrem de fatores diversos, tais como os interesses próprios dos autores ou sua inserção em projetos de pesquisa mais amplos. Contudo, em alguns trabalhos, ainda que se reconheça o conteúdo social da brincadeira, este tende a ocupar um lugar secundário na definição desta atividade, a qual passa a ser caracterizada prioritariamente pela construção de uma *situação imaginária*. Os trabalhos de Steinle (2013) e Smirnova e Riabkova (2019), que já foram mencionados como aqueles que apresentam particularidade em relação ao conjunto, são representativos dessa tendência.

Em Steinle (2013), a autora busca articular o desenvolvimento da brincadeira à formação da imaginação enquanto função psíquica superior e, nesse processo, defende o jogo como “uma das bases para o desenvolvimento da imaginação infantil” (Steinle, 2013, p. 120), assumindo a importância dessa atividade no interior da escola. Ainda que essas reflexões sobre o desenvolvimento da imaginação encontrem respaldo nos estudos de Vigotski (2018) e Elkonin (2019), não há discussões a respeito *do que* a criança imagina quando brinca, isto é, sobre qual o conteúdo específico que engendra e subjaz a imaginação quando inserida na brincadeira de papéis.

De modo semelhante, o estudo de Smirnova e Riabkova (2019), ao sintetizar os fundamentos postulados por Elkonin (2019) e por Vigotski (2021) acerca das qualidades específicas do jogo protagonizado, afirma que, embora na brincadeira possa existir papéis sociais, o elemento que a caracteriza é a existência da situação imaginária. Dizem as autoras: “a criação da situação imaginária com apoio na situação real é o aspecto principal e específico de todas as versões da brincadeira com enredo, que determina sua diferença em relação a qualquer outra atividade” (Smirnova e Riabkova, 2019, p.53). Mais adiante, concluem:

A situação imaginária é a característica universal, comum a todas as brincadeiras com enredo do pré-escolar. O papel é um caso particular da situação imaginária (o Eu imaginário); as brincadeiras que envolvem papéis não esgotam todo o espectro das brincadeiras infantis, mas é a sua forma superior e mais desenvolvida (Smirnova e Riabkova, 2019, p.94).

O destaque conferido à situação imaginária, como apontado na introdução deste artigo, está diretamente presente nas formulações de Vigotski (2021), quando o autor afirma: “[a criação de uma situação imaginária] é o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade do brincar no interior do grupo geral de outras formas de atividade infantil” (Vigotski, 2021, p. 215). Para ele, a situação imaginária é caracterizada pela presença de regras ocultas que orientam e delimitam as possibilidades de ações das crianças. Diz o autor: “as ações da brincadeira que combinam com a situação são somente aquelas que combinam com as regras” (Vigotski, 2021, p. 218). Ideia semelhante também se apresenta em Elkonin (2019, p. 275), ao assinalar que “o jogo só é possível se houver ficção”. Todavia, este autor avança nessa elaboração ao explicitar, de forma mais sintética, que tais regras dizem respeito a regras de conduta *dos papéis sociais* assumidos pelas crianças no curso da atividade lúdica.

Nesse sentido, Elkonin (2019) pondera sobre a necessidade de considerar o papel, não como um elemento qualquer do jogo, mas como sua *unidade mínima de análise*. Isto é, como o elemento que estrutura a totalidade da brincadeira, dando expressão ao seu conteúdo específico e a sua forma particular. Segundo o autor, mesmo em brincadeiras pouco complexas, nas quais o fundamental, do ponto de vista da criança, é a ação lúdica com os objetos, o papel já existe embrionariamente. Diz Elkonin (2019, p. 251):

Parece-nos de substancial importância três aspectos da pesquisa de Slávina: primeiro, a demonstração experimental de que o papel assumido pela criança refaz radicalmente as suas ações e a significação dos objetos com que opera; segundo, que o papel é introduzido nas ações da criança como que 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.

Vê-se, assim, que duas posições a respeito da brincadeira pré-escolar parecem delinear-se no interior do campo histórico-cultural: uma que destaca a situação imaginária como traço universal da atividade lúdica infantil, delimitando a protagonização de papéis como caso particular, e outra que assume o papel como unidade mínima de análise da brincadeira, identificando sua presença em forma embrionária já nas formas mais elementares do brincar. Consideramos que a primeira posição pode encontrar respaldo nas formulações pioneiras de Vigotski (2021), enquanto a segunda apoia-se diretamente na obra de Elkonin (2019), que embora tome as teses vigotskianas como ponto de partida para a estruturação de um programa de pesquisa, apresenta-se propriamente como uma teoria geral do jogo.

No prefácio da obra *Psicologia do jogo* (2019), evidencia-se a ideia de continuidade entre as pesquisas. Ao dialogar diretamente com Vigotski, Leontiev, Zaporózhets e outros pesquisadores, Elkonin (2019) demonstra que um amplo conjunto de investigações contribuiu para avançar nos nexos

entre as *relações sociais* e a *situação fictícia*. Como afirma o autor: “foi um trabalho coletivo, que tinha como norte os princípios teóricos traçados por Vigotski e para o qual cada um de nós deu sua contribuição” (Elkonin, 2019, p. 8).

Nesse sentido, cabe refletir se trata-se de uma diferença de ênfase dentro do entendimento comum sobre a brincadeira e seu papel no desenvolvimento da criança, ou se trata de posições inconciliáveis. Em ambos os casos, faz-se fundamental, também, pensar nas implicações pedagógicas das diferentes posições. Perguntamo-nos se ao privilegiar a situação imaginária como característica central da brincadeira, em detrimento do papel social representado pelas crianças, corremos o de secundarizar o próprio conteúdo específico da atividade lúdica infantil, descaracterizando suas particularidades. Afinal, como afirma Leontiev (2021)⁸, o que diferencia uma atividade da outra é o seu caráter objetual, a elucidação do objeto da atividade é condição primeva para defini-la do ponto de vista concreto.

2. O conteúdo social da brincadeira infantil como problema da educação

Um segundo agrupamento de artigos é composto por dez trabalhos que se vinculam explicitamente ao problema da educação, assumindo como objetivo central oferecer contribuições para a prática pedagógica na Educação Infantil. São eles: Piccolo (2011); Pasqualini e Abrantes (2013); Magalhães e Mesquita (2014); Carcanholo (2015); Marcolino e Mello (2015); Sena e Guimarães (2015); Duarte et al (2017); Lima, Akuri e Valiengo (2018); Szymanski e Colussi (2020); Marcolino e Mello (2021). Para fins de análise, esses trabalhos foram organizados em dois subgrupos de acordo com o tratamento dado ao conteúdo da atividade lúdica.

2.1 As relações sociais como conteúdo da brincadeira, mas secundarizadas como conteúdo da prática educativa

Iniciamos a análise pelo primeiro subgrupo. Estes trabalhos caracterizam-se como textos que partem da teoria geral do jogo para analisar cenas de brincadeira observadas no cotidiano escolar e, a partir delas, inferir orientações para intervenção educativa. São eles: Carcanholo (2015); Lima, Akuri e Valiengo (2018); Szymanski e Colussi (2020); e Marcolino e Mello (2021). Nesta seleção, observamos que as relações sociais são entendidas e destacadas como conteúdo do jogo infantil, mas não necessariamente como conteúdo ou objeto da ação pedagógica.

Carcanholo (2015) busca discutir a importância da brincadeira protagonizada para aprendizagem e desenvolvimento no período pré-escolar. Na mesma direção, em Szymanski e Colussi (2020), o principal objetivo é refletir sobre a relação entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças entre 5 e 6 anos, reconhecendo o potencial educativo da brincadeira. Em Lima, Akuri e Valiengo (2018), por sua vez, a ideia central é discutir como as concepções teóricas sobre o brincar contribuem efetivamente para a promoção de situações de brincadeira no contexto da Educação Infantil. Por fim,

em Marcolino e Melo (2021), as autoras buscam verificar se a ação pedagógica de introduzir objetos sem significação lúdica específica na brincadeira potencializa o desenvolvimento psicológico da criança.

Ainda que esses trabalhos guardem diferenças e particularidades, em seu conjunto, oferecem importantes contribuições ao estudo do jogo de papéis, principalmente por dois motivos: primeiro, porque colaboram em estabelecer um panorama da situação da brincadeira no contexto da educação brasileira, demonstrando que embora haja o reconhecimento da importância do brincar enquanto atividade-guia do desenvolvimento, a estrutura física e pedagógica das escolas no Brasil ainda pouco privilegiam essa atividade. Segundo, porque trazem para o centro da discussão a dimensão educativa, formulando reflexões que subsidiam a prática docente e caminham no sentido da construção de uma tradição *pedagógica* da brincadeira - sendo justamente neste ponto que o tratamento dado ao conteúdo se destaca.

Embora em todos os quatro artigos se evidencie, a partir dos pressupostos da obra *Psicologia do jogo* (2019), que o conteúdo da brincadeira é as relações sociais, quando se dedicam à reflexão sobre a prática educativa na Educação Infantil, observa-se que o peso pedagógico recai não sobre o conteúdo específico da brincadeira, mas predominantemente sobre a *relação das crianças com os objetos*. Salvo o estudo de Lima, Akuri e Valiengo (2018), que pontua a importância do papel do professor na ampliação das referências infantis acerca da atividade humana e das relações sociais, a análise desse subconjunto de trabalhos evidencia a predominância da concepção segundo a qual cabe ao professor, sobretudo, garantir tempo, espaço e objetos para a realização da brincadeira.

Nos estudos de Carcanholo (2015) e de Szymanski e Colussi (2020), essa orientação torna-se explícita. Carcanholo (2015, p. 88), por exemplo, afirma ser papel do professor interessado em promover brincadeiras: (1) observar a realidade dos alunos, propondo jogos que sejam compatíveis com seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo e (2) organizar o espaço e selecionar os materiais necessários para as crianças brincarem. Na mesma direção, Szymanski e Colussi (2020, p. 18), ao discutirem a importância pedagógica da brincadeira, afirmam ser papel do adulto na relação com a criança em contexto escolar “abrir o espaço e o tempo necessário para que os jogos de papéis surjam”.

Ainda que tais orientações sejam pertinentes, visto que a disponibilização de tempo e espaço para o jogo é condição para que o brincar aconteça no interior da escola, a ausência de considerações sobre *como* o professor pode intervir nessas condições dificulta a compreensão do papel do adulto na produção e na complexificação da atividade lúdica. Cabe destacar que a suposição de que a simples oferta de condições seria suficiente para que essa atividade emergisse já foi problematizada por Elkonin (2019), quando este afirma que a brincadeira não se desenvolve espontaneamente, mas que requer a direção dos adultos. Afirma o autor:

A dedução mais importante que se pode inferir do experimento de formação descrito é a prova de que todas as transições anteriormente enumeradas requerem direção dos adultos e cada uma delas requer modos especiais de direção. A ideia da espontaneidade do desenvolvimento do jogo protagonizado pelas crianças é devida que os adultos não se apercebem da direção que exercem realmente e de maneira espontânea. (Elkonin, 2019, p. 259)

Tendo em vista a importância da intervenção pedagógica do adulto na brincadeira, o estudo de Marcolino e Mello (2021), amparado em um experimento educacional, amplia as ideias de Carcanholo (2015) e Szymanski e Colussi (2020), demonstrando como a escolha pedagogicamente orientada dos objetos oferecidos para as crianças pode colaborar para o desenvolvimento da brincadeira. Assim, defendem que a introdução de objetos sem significação lúdica específica tende a expandir a situação imaginária e qualificar a protagonização realizada pelas crianças em situação de jogo coletivo. Dizem as autoras:

Pela importância do uso de objetos sem significação lúdica específica na aprendizagem e desenvolvimento da criança, é interessante inseri-los na brincadeira que acontece na escola da infância. Entretanto, os resultados da pesquisa de Marcolino (2013) geram dúvidas sobre a forma de apresentar esses objetos no contexto pedagógico. A pesquisadora constatou que, apenas oferecer esses objetos juntamente com os brinquedos não implica necessariamente na utilização que potencialize o trabalho com os significados (Marcolino; Mello, 2021, p. 3).

Observa-se que a pesquisa qualifica quais materiais devem ser disponibilizados e, assim, destaca o papel ativo do professor na relação com as condições ofertadas às crianças. Todavia, assim como nos dois artigos anteriores, a possibilidade ou necessidade de o professor atuar direta e intencionalmente sobre o desenvolvimento do conteúdo da brincadeira, expresso nos papéis lúdicos, não comparece às análises.

Mesmo em situações nas quais o conteúdo dos papéis lúdicos é o centro do debate, esta dimensão tende a ocupar um lugar secundário do ponto de vista educativo, como se exemplifica no estudo de Szymanski e Colussi (2020), quando analisam uma brincadeira em que o tema “drogas” aparece como assunto das crianças participantes. Dizem elas:

A última análise reveste-se de uma singularidade pelo conteúdo do jogo — drogas — utilizado pelos meninos Z. e G.B., que brincavam de escolinha e, em dado momento, iniciaram um diálogo sobre “maconha”. Da transcrição do jogo, extraíram-se algumas falas do menino Z.: “[maconha] é ‘dogas’”, “[não faz] nada”, “maconha é cigarro”, “doga é dinheiro”, “eles [os bandidos] ‘robam’”(Szymanski e Colussi, 2020, p.15).

E analisam:

O menino não disse simplesmente palavras, empregou-as manifestando sua consciência e o sentido pessoal e moral que ele lhes atribuía. Percebe-se que os significados sociais atribuídos às palavras “maconha”, “droga” e “cigarro” foram parcialmente apreendidos por Z., com o sentido de que as drogas não fazem nada, com elas apenas são produzidos cigarros e elas são fonte de dinheiro (Szymanski e Colussi, 2020, p.16).

Diante desse contexto, ao compreenderem que o conteúdo social da brincadeira não é determinado apenas pelas vivências que ocorrem na escola, mas também pela sua vida fora dela, as autoras defendem, por um lado, a necessidade de políticas públicas que acolham a criança em período integral nesta instituição, propiciando condições favoráveis a sua escuta, proteção e orientação; por outro, a necessidade de que o professor, em sala de aula, propicie espaços de brincadeira para que as

crianças possam “trazer para a escola, simbolicamente, por meio dos jogos de papéis, os problemas e situações vivenciadas, [permitindo-lhes] novos modos de olhar essas questões” (Szymanski e Colussi, 2020, p.19).

Nesse contexto, refletiremos acerca de dois aspectos dessa abordagem do problema. Do ponto de vista pedagógico, indagamos: considerar o conteúdo e o tema do jogo elementos determinados essencialmente pelas vivências *pessoais* das crianças não acaba por conduzir a uma minimização das possibilidades ou do alcance da intervenção educativa em transformá-lo? Em que medida a possibilidade de promover “novos modos de olhar” para as questões espontaneamente reconstituídas pelas crianças na brincadeira poderia se efetivar sem a mediação pedagógica intencional? Já do ponto de vista psicológico, ponderamos: as abordagens realizadas pelos artigos não tenderiam a fortalecer compreensões superadas de brincadeira, nas quais circunscrevem e limitam a atividade lúdica infantil como uma atividade na qual a criança “elabora” emocional e cognitivamente sua experiência pessoal no mundo?

Elkonin (2019) problematiza estes dois aspectos quando discute a abordagem da brincadeira realizada pelas tendências da “psicologia profunda”. Segundo o autor, embora o jogo possa dar indícios quanto às condições objetivas das crianças, ele

[...] não serve para elucidar as qualidades pessoais ou as sensações inerentes à própria criança. Assim, por exemplo, se a criança reconstitui em seu papel o pai agressivo ou a mãe solícita (ou, pelo contrário, a mãe severa ou o pai condescendente), isso não significa, em absoluto que ela própria seja agressiva ou solícita, ou que a atitude agressiva de um dos pais lhe suscite essa atitude (Elkonin, 2019, p.149)

Assim, por seu conteúdo fundamental – isto é, as relações entre as pessoas – o jogo é uma atividade que se relaciona não necessariamente com a elaboração emocional das experiências diretamente vividas pela criança, mas notadamente com a necessidade infantil de participar do mundo adulto. Nesse contexto, o autor conclui: “o jogo está orientado para o futuro e não para o passado” (Elkonin, 2019, p.169).

É justamente nessa perspectiva que Elkonin (1960, p. 513) postula que “o conteúdo dos jogos de argumento tem significação educativa importante”. Nosso entendimento, em convergência com o autor, é que mediações pedagógicas qualificadas que incidam sobre os modelos de relação social reconstituídos pelas crianças na brincadeira fazem-se fundamentais para complexificar a relação da criança com o mundo social. No subconjunto dos textos supra analisados, no entanto, não identificamos indicativos concretos que orientem intervenções pedagógicas que possam incidir sobre a dimensão do conteúdo social dos papéis lúdicos.

O exame dos textos convida a refletir se a secundarização do conteúdo social da brincadeira do ponto de vista educativo não seria uma expressão de sua secundarização do ponto de vista psicológico. Embora haja particularidades quanto à abordagem pedagógica e psicológica do jogo, estas apresentam-se como unidade na qual uma é, ao mesmo tempo, premissa e expressão da outra. Esse achado nos direciona, como pesquisadores do campo, a olhar sobre o conteúdo da consciência infantil em formação

na idade pré-escolar e sobre o papel da Educação Infantil na formação da concepção de mundo da criança. Nos textos que serão analisados a seguir, encontramos contribuições nessa direção.

2.2 As relações sociais como conteúdo do jogo e da prática educativa

Ainda dentre os artigos que se voltam a pensar sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, destacamos seis trabalhos que advogam que as relações sociais reconstituídas na brincadeira infantil devem ser objeto e conteúdo da ação educativa. Entre os de caráter teórico, destacam-se Pasqualini e Abrantes (2013); Magalhães e Mesquita (2014) e Duarte et al (2017), que buscam formular orientações gerais para a intervenção pedagógica na brincadeira. Já entre os estudos de caráter empírico tem-se os de autoria de Piccolo (2011); Marcolino e Mello (2015) e Sena e Guimarães (2015) que, por meio da observação e da intervenção em situações concretas de brincadeira infantil, analisam aspectos específicos da atuação do adulto no jogo.

O conjunto desses trabalhos oferece contribuições relevantes ao enfrentar lacunas que emergem dos estudos de Elkonin (2019) no que se refere à construção de uma “pedagogia do jogo”. Ao partirem da compreensão de que a forma mais desenvolvida da brincadeira consiste na reconstituição de papéis, esses estudos argumentam que a complexificação dessa atividade requer que a prática educativa amplie o conhecimento das crianças acerca das relações sociais. Desse modo, problematizam o conteúdo da brincadeira em termos pedagógicos, o que, em última instância, contribui para aprofundar a compreensão do papel da Educação Infantil na formação da atividade-guia da criança pré-escolar.

Nos estudos de Magalhães e Mesquita (2014), por exemplo, os autores consideram que o jogo na sua forma escolar pode permitir que as crianças acessem aspectos da realidade e das relações sociais que não são necessariamente acessíveis a elas quando brincam sozinhas. Dizem eles:

As crianças não podem elaborar por sua própria conta os aspectos de dominação, opressão, submissão e revolta latente inerentes às relações sociais capitalistas. Nesta direção, como desenvolveremos ao longo do artigo, o jogo de papéis torna-se um momento fundamental no processo educativo para a *inserção de conteúdos* que permitam à criança desenvolver valores e atitudes anticapitalistas (Magalhães; Mesquita, 2014, p. 268, grifo nosso).

A compreensão do papel do professor como responsável por “inserir conteúdos” na brincadeira, ampliando e aprofundando a compreensão da criança sobre o mundo a partir de uma dada posição ético-política, alinha-se às proposições de Pasqualini e Abrantes (2013) que pontuam: “a escola não pode omitir-se quanto aos conteúdos sociais que determinam o processo de personalização da criança” (Pasqualini; Abrantes, 2013, p. 20). Na proposta dos autores, a literatura é apresentada como mediação imprescindível para possibilitar, de forma imaginativa, o acesso do grupo infantil à realidade sob diferentes facetas. Sobre a relação entre literatura e desenvolvimento do conteúdo da brincadeira, afirmam:

A partir desse recurso, torna-se possível apresentar às crianças conteúdos que se contrapõem aos modelos hegemônicos a que estão expostas no cotidiano das relações sociais alienadas e alienantes, principalmente na cristalização de papéis sociais

pautados pelos ideais individualistas da competição, da obediência cega e das classificações sociais estratificadas e preconceituosas (Pasqualini e Abrantes, 2013, p. 20).

Ideias semelhantes encontram-se sintetizadas no estudo de Duarte et al (2017). Como na brincadeira é comum observar as crianças reproduzindo papéis e atitudes próprias do cotidiano alienado, os autores afirmam ser necessário a intervenção intencional do professor nesta atividade. Pontuam eles:

Jogos de papéis desafiadores, que estimulem a criatividade, espírito colaborativo, autoconfiança, respeito e solidariedade, entre tantos outros valores, são condições de potencialização dos processos de conscientização e humanização da criança, uma vez que contribuem para a apropriação da cultura material e simbólica construída pelo homem (Duarte et al, 2017, p. 499).

A análise desses trabalhos permite observar que os posicionamentos assumidos acerca do papel da escola no desenvolvimento e complexificação do conteúdo dos papéis lúdicos da brincadeira acarreta implicações não só de cunho pedagógico, mas também ético-político. Nas citações apresentadas, o conteúdo do jogo não é tomado de maneira abstrata, mas é compreendido como expressão concreta das relações sociais produzidas em uma sociedade dividida em classes, marcada por contradições nos seus valores, normas de conduta e sentidos que orientam as atividades humanas. Assim, diante do caráter alienado que tende a se manifestar hegemonicamente nas relações sociais, estes artigos atribuem à escola a responsabilidade de intervir intencionalmente no conteúdo da brincadeira, orientando a formação de ações humanizadoras (Duarte et al., 2017); enfrentando papéis pautados no individualismo, na competição e no preconceito (Pasqualini; Abrantes, 2013) e desenvolvendo atitudes anticapitalistas (Magalhães; Mesquita, 2014).

Evidenciar a orientação ético-política da intervenção educativa no jogo converge com as ideias de Elkonin (1960), como já dito na introdução deste trabalho, quando o autor afirma que o pedagogo deve se atentar a introduzir conteúdos que caracterizam a atitude comunista do homem frente ao mundo:

O conteúdo dos jogos de argumento tem significação educativa importante. Por isso, há que se observar com cuidado o que jogam as crianças. É preciso fazê-los conhecer aquelas facetas da realidade cuja reprodução na brincadeira possa exercer influência educativa positiva e distraí-los da representação daquilo que possa desenvolver qualidades negativas (Elkonin, 1960, p. 513).

A concretização de tais indicativos em contextos concretos mostra-se, contudo, desafiadora. Avaliamos que o conjunto de artigos apresentados nessa categoria, embora avancem ao considerarem o conteúdo da brincadeira objeto central da prática educativa, ainda apresentam uma lacuna teórico-prática no que se refere à construção de um *sistema pedagógico* voltado à intervenção na brincadeira, que vá além da indicação sobre *o que* deve ser feito e avance na explicitação do *como* realizar essa intervenção.

Esse desafio se explicita nos artigos de Marcolino e Mello (2015) e Piccolo (2011). Em convergência com as tendências já observadas, o primeiro artigo destaca a importância de observar do que as crianças brincam, ao mesmo tempo, em que afirma a necessidade de atuação dos adultos na problematização das relações sociais reconstituídas no jogo. Nessa mesma direção, o segundo artigo, ao

identificar manifestações preconceituosas em crianças pré-escolares durante suas brincadeiras, defende a contestação dos preconceitos desde a mais tenra idade. Diz o autor:

A forma de impedirmos o fechamento deste perigoso ciclo na escola passa inevitavelmente pela valorização das diferenças, mas também pelo fato de nenhum aluno ou aluna ser excluído de qualquer prática social, seja ela lúdica, artística etc., e sobretudo pela historicização crítica dos mais diversos fenômenos e constructos sociais (Piccolo, 2011, p. 216).

Em ambos, contudo, embora haja a tematização do conteúdo da brincadeira, os autores não explicitam de forma sistemática os modos pelos quais o professor poderia disputar os conteúdos das brincadeiras infantis. Assim, ainda que tenham proposições que apontem para a promoção de relações cooperativas e solidárias, não se explicita de que modo essas orientações se articulam às especificidades da atividade lúdica. Em outras palavras, permanece pouco claro como tais princípios poderiam se traduzir em intervenções pedagógicas voltadas a explicitar os distintos sentidos sociais das atividades humanas e os modos pelos quais esses sentidos determinam formas específicas de relações entre os papéis no interior da brincadeira.

No trabalho de Sena e Guimarães (2015), observamos um esforço em sugerir caminhos concretos de intervenção diante de situações de disputa de papéis e atos discriminatórios no contexto da brincadeira de “príncipes e princesas” realizada por um grupo infantil. Diante da disputa por objetos na brincadeira, o professor-pesquisador pontuou:

Se várias crianças quiserem brincar de príncipe e/ou princesa, essa tensão poderia ser resolvida com a adoção de papéis complementares; para tanto, fez uso da seguinte fala: “para se brincar de príncipe e princesa se faz necessário também haver o rei, a rainha, a/o serviçal que arruma a princesa, o príncipe, e um ponto muito importante, sem súditos não há reinado!”. (Sena; Guimarães, 2015, p. 36)

Nessa mesma brincadeira, ao constatar que atitudes racistas se apresentavam no argumento do jogo, realizou-se a seguinte intervenção:

A professora regular se dirigiu ao cerne da questão, perguntando: “Qual a cor da pele do príncipe?” As crianças prontamente responderam: “É igual à nossa, branca!”. Imediatamente, a professora regular levantou-se e se aproximou do professor pesquisador, que tem pele parda, colocou seu braço ao lado do braço dele, e perguntou: “Nossas peles têm a mesma cor?”. Após tal questionamento, houve uma pequena pausa e um silêncio absoluto. O professor pesquisador brincou, representando chorar, dizendo: “Ahhh, eu não posso ser príncipe!”. Nesse ponto, as crianças se manifestaram eufóricas, afirmando que a professora regular e o professor pesquisador poderiam, sim, vir a ser príncipe e princesa. (Sena. Guimarães, 2015, p. 36).

Consideramos que as estratégias propostas apresentam limites na análise sobre a qualidade dos conteúdos das relações sociais reconstituídas. No primeiro excerto, apresenta-se uma estratégia que incide sobre a dimensão dos papéis sociais protagonizados: nela, o professor sugere novas possibilidades apoiando-se na complementaridade de papéis que efetivamente marca as relações sociais concretas (“sem súditos não há reinado”). No segundo, observa-se uma intervenção direta sobre a temática do racismo, em que os adultos interrompem a brincadeira e colocam as crianças diante do dilema que evidencia o ato

de discriminação e exclusão de uma pessoa em função da cor da pele, e que parece ter conduzido as crianças a um repensar – possivelmente sustentado na identificação emocional com o pesquisador.

Importa observar que, embora se *problematizem*, na segunda cena, relações de submissão, expressas em valores racistas, na primeira intervenção relatada, se *naturalizam* relações de submissão, expressas nos papéis de súditos e serviçais. Isso evidencia que tomar o conteúdo como alvo da prática pedagógica não é em si suficiente para a construção de uma pedagogia do jogo verdadeiramente marxista. Torna-se necessário que a prática educativa seja orientada por uma *teoria explícita de sociedade* e por uma *concepção de mundo materialista histórico-dialética*, que atuem como pressupostos para demarcar o horizonte formativo almejado e para orientar os princípios e critérios que devem conduzir a transformação do conteúdo da brincadeira, disputando-o do ponto de vista de raça, gênero e classe.

Cabe esclarecer que ao sugerir a necessidade de se problematizar relações de submissão inerentes a dados modelos sociais, tais como súditos e regentes, não defendemos um policiamento ou tentativa de controle do conteúdo do jogo. Cada situação concreta de brincadeira demanda do professor um tipo específico de ação: em alguns casos, a intervenção pode se limitar à observação atenta e à proposição de vivências posteriores; em outros, pode envolver a participação direta na brincadeira. Como não há receitas, intervir no jogo constitui um processo artesanal, que exige conhecimento concreto sobre o desenvolvimento dessa atividade, de modo que o professor possa atuar sem descaracterizá-lo como atividade autêntica das crianças. Por essas razões, reforçamos a necessidade de ampliar e aprofundar pesquisas que investiguem as formas de intervenção no conteúdo da brincadeira.

Considerações finais

O presente trabalho voltou-se a investigar o tratamento dado à problemática do conteúdo social da brincadeira nas pesquisas brasileiras atuais que tomam como objeto a brincadeira protagonizada, tendo em vista analisar as implicações teórico-práticas e ético-políticas das posições encontradas. Para isso, foram analisados 17 trabalhos publicados entre o período de 2011 a 2021.

Por meio da análise destes trabalhos, o presente artigo buscou oferecer um panorama geral das publicações contemporâneas produzidas no âmbito da psicologia histórico-cultural e uma análise crítica dos estudos que tomam como objeto específico a brincadeira protagonizada. Entende-se que a investigação do conteúdo do jogo pode oferecer caminhos para futuras investigações que se voltem em avançar nas lacunas que emergem da obra de Elkonin (2019) tanto no que se refere à compreensão concreta da natureza psicológica dessa atividade, quanto à organização do ensino na escola de Educação Infantil.

Nas palavras de Moraes (2001), em tempos de recuo da teoria, marcada por uma época cética quanto ao conhecimento, presas à prática imediata, restringindo-se a apenas relatos ou narrativas, mas

receosas em explicar a realidade, a análise do conteúdo do jogo oferece caminho teórico-metodológico profícuo para afirmar o caráter concreto da psicologia.

Referências:

- ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 145-168.
- BARROS, João Paulo Pereira; PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão. A Brincadeira e educação: considerações a partir da perspectiva histórico-cultural. **Revista de psicologia**, v. 3, n.1, p. 68-79, jan./jun. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17569/1/2012_art_jppbarrosfphapinheiro.pdf. Acesso em: 4 out. 2022
- CARCANHOLO, Flávia Pimenta de Souza. O jogo como atividade principal para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil pela perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Memore**, Tubarão, v.2, n. esp. p. 80-91, set/dez. 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/pee/a/gYnJQxRNNNmng7y8zXDn8wPS/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Ao%20defender%20que%20%C3%A9%20por,singular%20\(Elkonin%2C1998\)](https://www.scielo.br/j/pee/a/gYnJQxRNNNmng7y8zXDn8wPS/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Ao%20defender%20que%20%C3%A9%20por,singular%20(Elkonin%2C1998)). Acesso em: 15 set. 2022.
- DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luis; MELO DUARTE, Elaine Cristina; DUARTE, Newton. Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21; n. 2; p. 489-501, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n2.2017.10186>. Acesso em: 15 set. 2022.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, Anatoli; LEONTIEV, Alexei; RUBINSHTEIN, Serguei; TIEPLOV, N. (org.). **Psicología**. Cidade do México: Grijalbo, 1960. p. 493-522.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasil; SCHUARE, Marta (org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicología do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaievitch. **Atividade, Consciência, Personalidade**. Bauru: Miraveja Editora, 2021.
- LIMA, Elieuz Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; VALIENGO, Amanda. Brincadeira na educação infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. **Revista Zero-a-seis**, v. 20, n. 38, p. 360-374, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n38p360/37549>. Acesso em: 4 out. 2022.
- LIMA, Telma Cristiane S.L.; MIOTO, Regina Célia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. spe., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 8 out. 2024.
- LIMA, Gêssica de Aguiar; COSTA, Sinara Almeirda. A brincadeira de faz de conta de papéis sociais na produção acadêmica brasileira (2010-2016). **Revista HISTEDBR On-line**, Campina, v. 20, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8655337>. Acesso em: 4 set. 2022.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MESQUITA, Afonso Mancuso de. O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamentos para a emancipação humana. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 266-279, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2727/2531>. Acesso em: 4 set. 2022

MARCOLINO, Suzana; BARROS, F. C. O. M; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 97-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100010>. Acesso em: 3 out. 2022.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das brincadeiras de papéis na educação infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.35, n. 2, p. 457-472, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-370302432013>. Acesso em: 12 set. 2022.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas nas pesquisas em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2011. Acesso em 30 jan. 2026

NUNES, Rodrigo Lima; FILHO, Irieneu Aliprando Tuim Viotto. Desenvolvimento humano e jogo de papéis sociais: uma leitura à luz da teoria histórico-cultural. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 2, p. 231-248, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v27i2.3776>. Acesso em: 2 set. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Abrantes. Forma e conteúdo do ensino na Educação Infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9696/7084>. Acesso em: 15 set. 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins. Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos. **Educ. Soc**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 205, 221, jan./ mar. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100013>. Acesso em: 2 out. 2022.

RAMALHO, Amanda Marques; PASQUALINI, Juliana Campregher; SOUSA, Marina Nascimento de. A unidade conteúdo-forma na "Psicologia do Jogo" de D.B. Elkonin. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e49129, 2025. DOI: 10.35699/edur.v41i41.49129. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/49129>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1982.

SENA, Silvio; GUIMARÃES, Célia Maria. A intervenção pedagógica no jogo de papéis no contexto educacional da criança pré-escolar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 1, p. 30-37, jan./ mar. 2015. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1286>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; COLUSSI, Lisiane Gruhn. Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. O trabalho pedagógico presente na brincadeira de papéis sociais e a sua importância para o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto da educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 110-126, jan./ abr., 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2159/steinle>. Acesso em: 4 out. 2022.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da amazônia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 855-878, set./dez. 2014.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2021

VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elisabeth (org.). **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 209-240.

Notas

¹ Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Doutoranda pelo mesmo programa. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7566460335621767>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3277-909X>. E-mail: mn.sousa@unesp.br.

² Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Doutoranda pelo mesmo programa. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2446006679270357>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0307-9394>. E-mail: amanda.ramalho@unesp.br

³ Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora da School of Educational Psychology and Counselling da Monash University. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9538404415935536>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6497-8783>. E-mail: juliana.pasqualini@unesp.br.

⁴ No interior desse trabalho, os termos brincadeira e jogo, referindo-se aos termos brincadeira protagonizada, brincadeira de papéis, jogo protagonizado e jogo de papéis, são utilizados como sinônimos. Além disso, a expressão “atividade lúdica” também é utilizada referindo-se a estes termos.

⁵ O presente trabalho tem origem em uma pesquisa de iniciação científica realizada, em 2022, a investigação, que contou com bolsa PIBIC.

⁶ Embora o estudo de Teixeira (2014) seja um trabalho empírico, ele foi analisado dentro dessa categoria pelo fato da autora utilizar dos dados empíricos para reafirmar as teses de Elkonin (2019).

⁷ Elena Smirnova e Irina Riabkova, autoras do artigo *Teoria da brincadeira na psicologia histórico-cultural*, são professoras da Universidade Estatal de Psicologia e Pedagogia de Moscou. Embora não sejam brasileiras, o artigo foi incluído no corpus por ter sido publicado em um periódico brasileiro, a revista *Teoria e Prática em Educação*.

⁸ Ao investigar a relação entre consciência e atividade, Leontiev (2021) define que a atividade-consciente apresenta caráter objetual. Isso significa que o conteúdo da atividade humana diz respeito ao conteúdo objetivo da realidade sob o qual o sujeito percebe, compreende, retém, produz e reproduz em sua consciência e, a partir da sua orientação, age no mundo.

Recebido em: 02 de fev. 2026

Aprovado em: 05 de maio 2026