

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO MEXICANO^a

EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD VOLUNTARIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO DE CASO MEXICANO.

DEVELOPMENT OF VOLUNTARY ACTIVITY IN CHILDHOOD EDUCATION: A MEXICAN CASE STUDY

RECIBIDO: 08 febrero 2024

/

ACEPTADO: 25 abril 2024

Marcela Cristina de Moraes¹ Yulia Solovieva² Maria Aparecida Mello³

¹. Universidad Federal de Jataí, Goiás, Brasil

². Universidad Autónoma de Puebla, México; Universidad Autónoma de Tlaxcala, México; Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation.

³. Universidad Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil

RESUMO

Atividade voluntária é uma neoformação básica que permite a criança tomar consciência de suas ações e regulá-las. O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar os quesitos que indicam desenvolvimento da atividade voluntária, a partir do jogo de papéis estruturado e organizado pela docente. O estudo foi realizado com 23 crianças de três turmas entre 3 e 5 anos de um colégio privado no México. Foram realizadas observações participantes dos jogos de papéis e aplicação de protocolo para Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária. Os dados foram submetidos à análise estatística descritiva e análise qualitativa dos episódios, sendo apresentados por meio dos seguintes quesitos: linguagem verbal, uso de símbolos, regras do jogo, interação objetal e papel social representado. Os resultados indicam que houve desenvolvimento da atividade voluntária entre as turmas sendo que na turma de 3 anos, a atividade voluntária ocupa a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e na turma de 5 anos a atividade voluntária ocupa o nível de desenvolvimento atual (ZDA).

Palavras-chave: Teoria Histórico-cultural, Atividade Voluntária, Educação Infantil.

Palabras clave: Teoría histórico-cultural, Actividad voluntaria, Educación Infantil.

Keywords: Historical-cultural theory, Voluntary Activity, Child Education.

^a **Agradecimento:** Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Correspondência: Dra. Marcela Cristina de Moraes. Correo: marcela_moraes@ufj.edu.br



RESUMEN

La actividad voluntaria es una neoformación básica que permite a los niños tomar conciencia de sus acciones y regularlas. El objetivo del estudio fue identificar y analizar los aspectos que indican el desarrollo de la actividad voluntaria, a partir del juego de roles estructurado y organizado por el profesor. El estudio se llevó a cabo con 23 niños de tres clases con edades comprendidas entre los 3 y los 5 años en un colegio privado de México. Se llevó a cabo la observación participante de los juegos de roles y la aplicación del protocolo de Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Voluntaria. Los datos fueron sometidos a análisis estadístico descriptivo y análisis cualitativo de los episodios, presentados en términos de: lenguaje verbal, uso de símbolos, reglas del juego, interacción con objetos y rol social desempeñado. Los resultados indican que la actividad voluntaria se desarrolló entre las clases, ocupando la zona de desarrollo próximo (ZDP) en la clase de 3 años y el nivel de desarrollo actual (ZDA) en la clase de 5 años.

ABSTRACT

Voluntary activity is a basic neoformation that allows the child to become aware of his actions and regulate them. The objective of the research was to identify and analyze the issues that indicate the development of voluntary activity, based on the role play structured and organized by the teacher. The study was carried out with 23 children from three classes between 3 and 5 years of age in a private school in Mexico. Participant observations of the role-play and protocol application for Neuropsychological Assessment of the Voluntary Activity were performed. The data were submitted to descriptive statistical analysis and qualitative analysis of the episodes, being presented through the following questions: verbal language, use of symbols, rules of the game, objective interaction and social role played. The results indicate that there was development of voluntary activity among the classes and in the 3-year class, the voluntary activity occupies the proximal development zone (ZDP) and in the 5-year class the voluntary activity occupies the current development level (ZDA).

Tradicionalmente, em psicologia se considera o processo da atenção como uma função psicológica que tem a característica de oferecer ao indivíduo o controle interno de suas ações, porém assim como as outras funções, a atenção passa, inicialmente, por etapas de controle externo até atingir o nível mais alto de controle interno (Vygotsky, 1995). Contudo, a partir da Teoria da Atividade, o termo atividade voluntário foi proposto como “o processo de atividade dirigida a um objetivo estabelecido pelo sujeito”ⁱⁱ (Quintanar & Solovieva, 2010, p.46).

O termo atividade voluntário advém da Escola Psicológica Histórico-Cultural iniciada por Vygotsky (2006). Para este autor, a característica voluntária é fundamental para diferenciar os processos superiores dos inferiores (Vygotsky, 1995). Por meio de suas pesquisas discutiu a importância de a criança perceber e tomar consciência de suas necessidades, desejos, papéis sociais, possibilitando-lhe regular e organizar seu comportamento, a fim de atingir o objetivo de sua atividade. Vygotsky (1997) denomina todo o processo de desenvolvimento psicológico da criança como um processo de aquisição do domínio cultural de sua própria conduta.

Neste sentido, a capacidade de se auto-regular dentro das ações recebe o nome de processos voluntários. A atividade voluntária é conhecida como uma neoformação básica da idade pré-escolar e faz parte de um conjunto de outras neoformações tais como: pensamento simbólico e reflexivo. Assim, para se avaliar o nível de preparação da criança para a idade escolar é necessário avaliar estas neoformações (Solovieva & Quintanar, 2001).

Segundo Vygotsky (2006) as neoformações podem ser entendidas como:

o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado (Vygotsky, 2006, p. 254).

ⁱⁱ As traduções apresentadas ao longo de todo o texto são de nossa responsabilidade.

Em cada idade sempre há uma formação central como um guia para todo o processo e há também os processos parciais, que são linhas acessórias de desenvolvimento. Essas linhas centrais e parciais se alternam com a mudança das idades e cada etapa tem sua própria estrutura. Um exemplo dado por Vigotsky (2006) refere-se ao desenvolvimento verbal que pode assumir uma característica acessória do desenvolvimento durante o primeiro ano, sendo a linha central na primeira infância e torna-se de novo acessória na idade seguinte (Vygotsky, 2006).

Segundo Vigotsky, Smirnova (2010) e Liublinskaia (1981) consideram que o desenvolvimento da atividade voluntária é a linha central do desenvolvimento da personalidade, que é a capacidade de dominar o próprio comportamento e os processos psicológicos.

A característica de ação voluntária e consciente diferencia o ser humano dos outros animais, na medida que a voluntariedade possibilita-lhe avaliar a situação real para além do concreto, escolher os estímulos que prestará atenção e, também, definir o tempo que estará prestando atenção. “Entende-se que sem esta propriedade da psique humana, o homem dificilmente pode desenvolver-se e desempenhar-se adequadamente no meio da cultura e da sociedade” (Solovieva & Quintanar, 2001, p.6). Diante disso, compreendemos que ação voluntária é: “A habilidade para construir a conduta própria em correspondência com as exigências da situação concreta, antecipando os resultados intermediários e finais da ação e selecionando os meios correspondentes” (Salmina & Filiminova, 2001, p. 12).

À medida que vai crescendo e desenvolvendo sua linguagem, a criança passa a regular sua própria conduta o que favorece o desenvolvimento da atividade voluntária. A parte mais importante desse desenvolvimento dá-se no período da Educação Infantil, por meio do jogo temático de papéis sociais, no qual a criança aprende diariamente a regular seu comportamento de modo a atingir os objetivos. “Se esta etapa ocorre de maneira exitosa, na etapa escolar, a criança conseguirá formar todos os aspectos voluntários de sua esfera psíquica” (Solovieva & Quintanar, 2001, p. 7).

Portanto, os processos psicológicos não são voluntários desde o nascimento, é preciso tempo e mediação do adulto para que a criança possa interiorizar a habilidade de organizar, dirigir e programar suas ações. Deste modo, em princípio, as funções psicológicas superiores são inconscientes e involuntárias, ficando à mercê dos estímulos externos. Porém, a convivência familiar e social guia e orienta as ações da criança, por meio dos gestos e das palavras o que contribui para a conscientização e voluntariedade (Solovieva & Quintanar, 2001).

Crianças que têm um baixo desenvolvimento da esfera voluntária, quando chegam na idade escolar recebem as seguintes queixas do professor: não se inclui na atividade grupal da sala, não realiza as instruções do professor, distrai-se com frequência, não conclui as tarefas no tempo dado, não consegue organizar os cadernos, são impulsivos e desinibidos ou passivos e dependentes. Assim, as maiores dificuldades no Ensino Fundamental estão ligadas à desorganização da criança, à dificuldade de seguir orientações, muitas vezes há excesso de passividade e ausência de independência e outras vezes excesso de conduta desinibida ligada à impulsividade. Há crianças que têm boa capacidade cognitiva, mas um baixo desenvolvimento na esfera voluntária, portanto, têm dificuldade e precisam de atenção especial na escola e em casa para que se faça a correção de sua conduta (Salmina & Filiminova, 2001).

Estudos de Kravtsova (apud Talizina, 2000) apontaram que as crianças com baixo desenvolvimento das funções voluntárias também eram as que tinham um nível inferior de atividade lúdica. Neste sentido, a introdução de jogos especiais contribui para o desenvolvimento da conduta voluntária.

O desenvolvimento da voluntariedade na idade pré-escolar por meio dos jogos temáticos de papéis faz uso de uma situação imaginária e favorece o trabalho posterior de jogos com regras que aparecem no final desta fase. Estes jogos com regras possibilita a submissão consciente e, isso, aproxima a criança da atividade escolar (Salmina & Filiminova, 2001; Solovieva & Quintanar, 2012).

As condições dos jogos de papéis solicitam da criança o envolvimento da atenção e da memorização, portanto sua participação no jogo está condicionada a prestar atenção no papel do outro e na sua atuação, bem como, na necessidade de

recordar quais são as regras. Percebemos a contribuição do jogo no desenvolvimento de funções psíquicas voluntárias tais como: a atenção e a memória (Venguer, 1976) e também, de acordo com Elkonin (1980) favorece o desenvolvimento da consciência pessoal.

García, Solovieva e Quintanar (2013); González, Solovieva e Quintanar (2011); Solovieva, Tejeda, García e Quintanar (2015) apontam em suas pesquisas que o jogo temático de papéis contribui não só para a formação da atividade voluntária, mas também, para a formação do pensamento simbólico e reflexivo. Por ser atraente para a idade pré-escolar, o jogo de papéis permite o envolvimento, motivação e interesse das crianças.

A fim de seguir a teorização de Vigotsky (2001) sobre uma pedagogia orientada para o dia de amanhã, ou seja, que possa atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal é importante pensarmos em propostas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de neoformações. González, Solovieva et al. (2011, p. 432) explicitam que na Educação Infantil é mais importante promover o desenvolvimento de neoformações psicológicas do que iniciar o ensino da leitura e da escrita sem considerar as bases necessárias para a sua formação, pois isto pode conduzir ao fracasso escolar. Algumas neoformações como atenção, memória e a observação voluntárias, ainda não estão desenvolvidas na Educação Infantil, mas com a ajuda da professora essas funções poderão ser desenvolvidas (Talizina, 2000).

Para este artigo nosso objetivo foi avaliar o desenvolvimento da atividade voluntária entre crianças mexicanas de 3 a 5 anos, que estudam em uma escola onde os jogos de papéis sociais é uma atividade planejada e estruturada pela professora com a participação da turma.

MÉTODO

DESENHO DO ESTUDO

Esta pesquisa caracterizou-se como estudo de caso, na medida em que a investigação foi realizada em um Colégio Particular Experimental mexicano, localizado na cidade de Puebla, que utiliza o jogo temático de papéis sociais como atividade principal da Educação Infantil.

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 23 crianças, que se dividiam em três turmas da Educação Infantil, com uma carga horária semanal de jogo estruturado pela docente que variava de 3 a 5 horas.

Tabela 1

Características das crianças segundo gênero, idade e condições gerais de desenvolvimento

Turmas	Sexo		Idade média Anos/meses	Problema no desenvolvimento
	F	M		
Turma I	-	3	3/8	-
Turma II	6	5	4/7	-
Turma III	4	5	5/8	1 menino*
Total	10	13	4/7	

Fonte: Elaboração Própria.

* Criança com laudo de alteração funcional nos mecanismos neuropsicológicos de programação e controle de atividade voluntária e ativação de tono emocional.

INSTRUMENTO PARA REGISTRO DE AÇÕES VOLUNTÁRIAS NO JOGO DE PAPEL SOCIAL

Ao longo de quatro meses realizamos 30 observações participantes (Creswell, 2010) do momento de jogo de papéis nas 3 turmas. Para realizar a observação participante das três turmas construímos um quadro para registro levando em consideração os elementos mais importantes da atividade de jogo de papéis (Elkonin, 1980; Solovieva & Quintanar, 2012), isto é, linguagem, uso de objetos, regras construídas, ações do papel social e símbolos. Para cada elemento definimos os indicadores qualitativos de voluntariedade, segundo Salmina e Filiminova (2001).

Cada indicador da atividade voluntária poderia ser registrado de três modos, isto é: “sim” - quando a criança realizava a atividade sozinha indicando que fazia parte do nível de desenvolvimento atual da criança -, “sim com ajuda” - quando a criança conseguia realizar a atividade com orientação da professora, apontando que a atividade estava no nível de desenvolvimento proximal e “não” - quando a criança não era capaz de realizar a atividade, nem com ajuda. Este modo de registro e análise está de acordo com a teoria de Vigotsky (2001) sobre a zona de desenvolvimento proximal.

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA

Aplicamos, ainda, o Protocolo de Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária (Quintanar & Solovieva, 2010), individualmente, com as crianças de 5 anosⁱⁱⁱ, em sala reservada no horário escolar, com duração média de meia hora cada. O protocolo foi desenvolvido de modo lúdico, sem que fosse algo mecânico. Tomamos todas as providências previstas nos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

O protocolo de *Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária* construído por Quintanar e Solovieva (2010) tem como objetivo indicar o grau de formação da atividade voluntária na idade pré-escolar maior (5 a 6 anos) por meio de atividades de jogo. Ele está dividido em 5 eixos de atividades que são: atividade lúdica, atividade voluntária na esfera motora, atividade voluntária na esfera auditiva, atividade voluntária no plano gráfico e recordação involuntária. Cada eixo de atividades está organizado a partir de tarefas que envolvem: jogos livres, dirigidos, desenhos incompletos, movimento do corpo e memorização.

Para cada tarefa construímos 3 níveis de ajuda, sendo que o primeiro nível envolvia a repetição das instruções e o incentivo para a criança realizar a atividade, no segundo nível o objetivo era oferecer uma pista e/ou modelo do que foi solicitado e, por fim, no terceiro nível, geralmente, a ajuda era mais explícita ao ponto de realizar a atividade juntamente com a criança.

PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

As análises dos dados envolveram estatísticas descritivas (média) calculadas para as observações realizadas nas três turmas que fizeram parte do estudo e para o protocolo aplicado na turma de 5 a 6 anos. Assim, transformamos em porcentagem o número de vezes que os indicadores de atividade voluntária foram atingidos sozinhos, com ajuda e se não foram atingidos. A opção “sim com ajuda” era marcada quando a professora ou um colega mais experiente entrava em cena e impulsionava a realização da ação. E, ainda, utilizamos análise qualitativa dos registros de episódios que evidenciaram os resultados encontrados. Essa análise foi baseada em Creswell (2010), sob reflexão contínua durante a coleta de dados, o que nos permitiu, por exemplo, alguns ajustes do protocolo de observação. A partir da análise descritiva os dados serão apresentados no formato de temas centrais considerando os 5 quesitos que nos ajudaram a avaliar o desenvolvimento da atividade voluntária, isto é: linguagem verbal, uso de símbolos, regras do jogo, interação objetal e papel social representado. E por fim, os dados do protocolo serão apresentados.

ⁱⁱⁱ O Protocolo de Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária é uma prova psicológica indicada para crianças que estão na etapa final da Educação Infantil, isto é, entre 5 e 6 anos de idade, por isso, justificamos nossa aplicação apenas com o grupo de 5 anos.

REGISTRO DE DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA

QUESITO LINGUAGEM VERBAL

Os resultados sobre os indicadores qualitativos da atividade voluntária relativos à linguagem verbal apontam que em todas as turmas observadas, em 100% (Tabela 2) das situações as crianças seguem as orientações do professor, que se apresenta como um modelo importante para a realização das ações verbais. Essas orientações aparecem no momento do planejamento com perguntas com duas opções como: “o mecânico conserta ou lava carro?” “O veterinário usa seringa ou chave de fenda?”; com perguntas diretas como: “O que o padeiro faz?” “Quem trabalha no hospital?” E com a oferta de modelos de diálogo como: “Boa tarde! O que você gostaria de pedir do nosso menu”. Durante a execução das atividades a professora orientava o diálogo de algumas crianças lembrando o que haviam planejado anteriormente, utilizando a estratégia de falar a parte inicial do diálogo sugerido, para que a criança pudesse continuar.

Tabela 2

Porcentagem dos indicadores qualitativos de atividade voluntária no quesito Linguagem Verbal.

Indicadores Qualitativos de atividade voluntária no quesito verbal	Sim			Sim com ajuda			Não		
	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos
a) Se regula pela linguagem do adulto e pela linguagem de um colega	100	100	100	0	0	0	0	0	0
b) Se regula pela própria linguagem	22	100	100	0	0	0	78	0	0
c) Estabelece diálogo durante o jogo, de acordo com seu papel	22	80	91	78	20	9	0	0	0
d) Acrescenta discurso próprio associado ao papel	22	90	91	78	10	0	0	0	9

Fonte: Elaboração Própria.

Os dados referentes à regulação das ações por meio da própria linguagem apontam que essa regulação voluntária aumentou entre as turmas. Na turma de 3 anos a regulação apareceu em 22% das situações e na turma de 4 e 5 anos a regulação pela própria linguagem apareceu em 100% das situações. Para as crianças de 3 anos que regularam suas ações por meio da própria linguagem (22%) a regulação foi possível porque os objetos utilizados pelo personagem eram semelhantes à realidade, se transformando num apoio externo da ação verbal.

Nos recortes de diálogos apresentados na Tabela 3 percebemos como a semelhança dos objetos que foram utilizados, no caso, a bomba de gasolina que foi construída, estimulou uma das crianças a inserir no episódio palavras que não haviam sido ditas pela professora, mas que estavam escritas na bomba.

Tabela 3

Diálogos utilizados no jogo de Posto de Gasolina na turma de 3 anos.

Modelo de diálogo apresentado pela professora *	Diálogo construído pela criança durante o episódio **
A: Olá, Boa tarde!	A: Olá, Boa tarde!
B: Boa tarde!	B: Boa tarde!
A: Que posso te ajudar?	A: Que posso te ajudar?
B: Quero que coloque gasolina em meu carro.	B: Quero que coloque gasolina em meu carro.
A: Qual gasolina quer?	A: Qual gasolina quer?
B: A verde.	B: <i>Eu quero Premium.</i>
B: Quanto é?	B: Quanto é?
A: São duas moedas verdes.	A: São duas moedas vermelhas.
	B: Aqui está.
	A: Obrigada. Volte sempre

Fonte: Elaboração Própria.

* Professora apresenta exemplos de diálogos A e B para o frentista e o cliente.

** Personagem A é o frentista representado pela professora e personagem B é o cliente representado pelo aluno.

A criança que foi cliente neste episódio inseriu o tipo de gasolina que queria, não porque sabia ler palavras, mas porque sabia ler imagens/objetos que faziam parte do contexto dela. Depois que a criança introduziu essa palavra, a professora passou a dizer que havia dois tipos: magna ou premium, no lugar de dizer verde ou vermelha. As outras crianças também adotaram a sugestão.

Quanto às turmas de 4 e 5 anos, a análise qualitativa aponta que a linguagem na turma de 4 anos é externa, na medida que as crianças além do diálogo referente ao papel, também dirigem suas ações por meio da fala externa. No entanto, as crianças de 5 anos falam menos durante o jogo, se limitando ao diálogo do papel, o que nos sugere que a linguagem passou para o plano interno.

De modo quantitativo é possível verificar um aumento, entre as turmas, no número de diálogos estabelecidos de acordo com o papel. Observamos que, qualitativamente, esse indicador envolve aumento de autonomia, independência e iniciativa das crianças na medida que: a princípio, na turma de 3 anos, os diálogos são construídos pela professora, a qual se mantém ao lado da criança para recordá-la e estimulá-la a falar; na turma de 4 anos a professora oferece modelo de linguagem no momento do planejamento e, durante a execução as crianças reproduzem sozinhas o diálogo, necessitando às vezes do apoio da professora; e, já, na turma de 5 anos as crianças elaboram o diálogo sozinha.

Por fim, o indicador de acréscimo de discurso associado ao papel também aumentou entre as turmas. A análise qualitativa indica que o discurso próprio, na turma de 3 anos foi possível a partir do apoio nos objetos e nos símbolos; para as crianças de 4 anos o discurso próprio é mais espontâneo, sem restrições, mais externalizado e na turma de 5 anos há uma atenção maior às relações e aos discursos associados ao papel, limitando-se a isso.

A linguagem interna funciona como um quadro que ajuda a regular a vida do indivíduo, a planejar uma ação. Deste modo, as ações se transformam em voluntárias sob a influência da linguagem. Para tanto, duas palavras são importantes nessa formação. A palavra “é necessário” exige que a criança atue mesmo contra a sua vontade e a palavra “não pode”, proíbe a ação, exigindo controle e inibição (Liublinskaia, 1981).

É importante destacar que a conquista da regulação pela própria linguagem foi possível em todas as faixas etárias, por meio da regulação pela linguagem do adulto, isto é, pela ação verbal da professora que atuou em todas as etapas do jogo de papéis: planejamento, execução e reflexão de diferentes formas de acordo com a necessidade de cada turma. Ao final foi possível visualizar o aumento da regulação das ações pela linguagem interna das crianças, à medida que reduzia o papel da professora.

QUESITO USO DE SÍMBOLOS

Os símbolos são criados no momento do planejamento com a finalidade de orientar externamente as ações verbais e não verbais durante o jogo. Na turma de 3 anos as crianças não criam símbolos (Tabela 4), a professora é responsável por apresentá-los às crianças por meio de imagens impressas. Eles são reduzidos e se restringem à figura do personagem e símbolos para a sinalização do local de trabalho. Na de 4 anos a criação de símbolos aconteceu em 30% das situações, a professora desenha os símbolos no quadro, a partir das sugestões das crianças. Eles criam outros símbolos, tais como: senhas de atendimento, menus para cardápio, lista de preços, regras do estabelecimento, entre outros. Algumas vezes, as crianças tinham responsabilidade de criar os próprios símbolos, porém na maioria das vezes elas copiavam do quadro o símbolo que havia sido sugerido pela professora e/ou colegas. Para ajudar as crianças a desenharem, a professora utilizava a estratégia de fazer pontos guias^{iv} na folha, a fim de que a criança pudesse seguir.

^{iv} Pontos guias é uma estratégia de orientação para o desenho de figuras geométricas que faz parte de um conjunto de orientações criadas por Solovieva & Quintanar (2016) para a utilização do desenho como atividade formativa na idade pré-escolar. Para o desenho do triângulo são utilizados três pontos que representam o vértice da figura, que ao serem unidos por uma linha reta resultam no triângulo. É importante destacar que a estratégia envolve o conceito científico de triângulo.

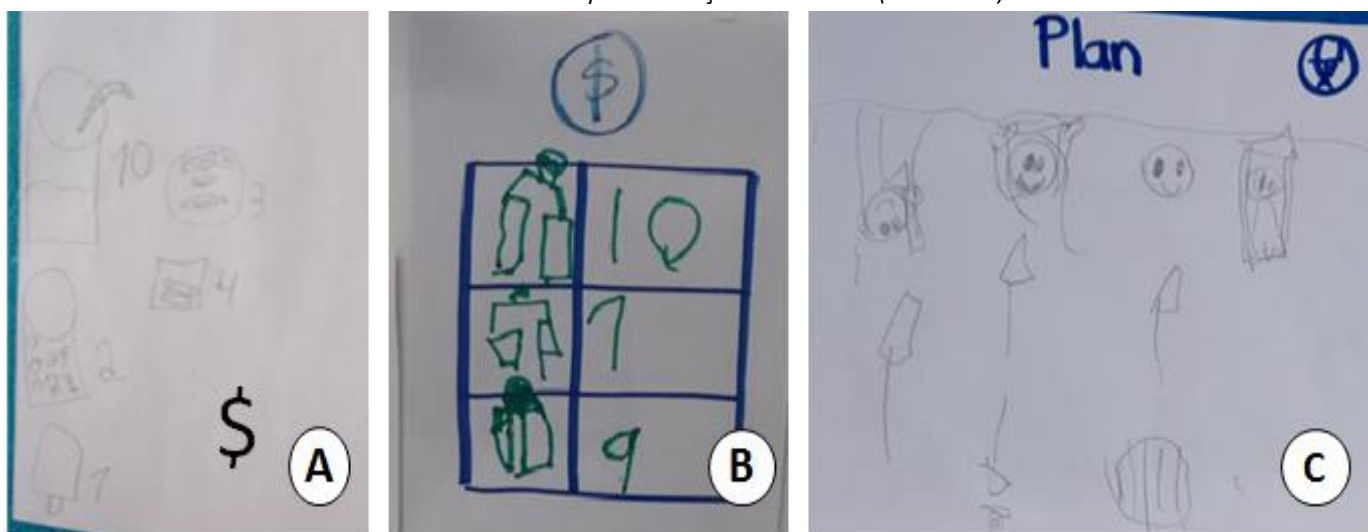
Tabela 4
Porcentagem dos indicadores qualitativos de atividade voluntária no quesito simbólico

Indicadores Qualitativos de atividade voluntária no quesito simbólico	Sim			Sim com ajuda			Não		
	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos
a) Cria símbolos de acordo com a situação	0	30	91	0	70	9	100	0	0
b) Identifica símbolos criados	44	80	100	56	20	0	0	0	0
c) Faz uso correto dos símbolos durante o jogo	33	40	100	56	60	0	11	0	0

Fonte: Elaboração Própria.

Por fim, na turma de 5 anos a criação ocorreu em 91% das situações, quase totalmente independente, sendo que em uma sessão de jogo, onde o tema era “circo” a criação foi totalmente dos alunos conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1
Símbolos construídos pelas crianças da turma III (5 a 6 anos).



A- Tabela de preços dos produtos; B- Tabela de preços dos ingressos; C – Plano de apresentação (show).

Em relação à identificação dos símbolos durante o jogo, em 44% das situações as crianças da turma de 3 anos conseguem identificar os símbolos e na maioria das vezes (56%) faz esta identificação com a ajuda da professora. As crianças de 4 anos identificam os símbolos em 80% das situações e em 20% com ajuda da professora e por fim, as crianças de 5 anos identificam os símbolos criados em 100% das situações.

Quanto ao uso correto dos símbolos durante o jogo, as crianças de 3 anos, na maioria das vezes (56%), necessitam de ajuda da professora. As crianças da turma de 4 anos, na maioria das vezes, isto é, em 60% das situações também necessitaram da ajuda da professora para utilizar os símbolos de modo correto. Por fim, as crianças de 5 anos utilizaram corretamente os símbolos em 100% das situações.

Por meio das observações participantes percebemos que os símbolos oferecem orientação para a criança adequar suas ações e linguagem de acordo com a situação, funcionando deste modo como um guia. No início, isso acontecia com ajuda verbal da professora, porém com o tempo, a própria criança se guia por estes símbolos. A seguir apresentamos o recorte de uma cena em que a criança faz uso do símbolo sozinha e esse símbolo favorece a ação verbal:

No jogo com o tema “galeria de arte” a professora tem a ideia de colocar símbolos junto das obras de arte para orientar o guia a ter o que dizer. Os símbolos ao lado da obra apontam a nacionalidade do artista por meio da bandeira do país, se ele está vivo ou se já morreu e coloca a foto do artista que pintou a obra. Portanto, a guia apresenta as obras da seguinte forma: “esta é a obra da Frida, com Diego em seu pensamento, a Frida é mexicana e já morreu”; “esta é a Mona Lisa, quem pintou foi Leonardo da Vinci, ele era da Itália e já morreu” (Recortes do diário de campo – aluna de 5 anos).

Deste modo, os resultados indicam que quanto mais símbolos, mais orientações para a ação e linguagem, e, portanto, maior iniciativa e independência das crianças observadas. Entre as turmas de 3 e 5 anos, os símbolos tornaram-se cada vez mais complexos e o tempo de envolvimento para a sua preparação também aumentou. O apoio externo da professora foi fundamental no início e dispensável ao final.

A percepção e a orientação por meio de símbolos sinalizaram o desenvolvimento da função simbólica e, portanto, podemos afirmar que o desenvolvimento da atividade voluntária está relacionado ao desenvolvimento da função simbólica. Assim, cabe destacar que as neoformações que surgem na etapa de Educação Infantil caminham juntas e estes dados provam isso. Quanto à função simbólica sabemos que o domínio de símbolos e signos mais simples, na Educação Infantil favorece a assimilação de símbolos mais complexos no Ensino Fundamental (Salmina, 2010).

QUESITO REGRAS DO JOGO

As crianças menores têm dificuldades de controlar o impulso, isto é, de respeitar a regra e cedem ao desejo do movimento. Porém, descobre-se que a introdução de um argumento ou dramatização ajuda as crianças a respeitarem as regras, dirigindo suas ações. O respeito à regra caminha do total descumprimento desta, passando pelo cumprimento enquanto tem um controle externo, até chegar ao cumprimento por si mesmo, com ou sem controle externo, que seria a internalização (ELKONIN, 1980).

Neste quesito, o primeiro indicador analisado envolveu a expressão de regras antes do jogo começar e isso aconteceu em 100% das situações com ajuda da professora, na turma das crianças de 3 anos (Tabela 5). Na turma de 4 anos a expressão de regras aconteceu em 20% das situações de forma independente e em 80% com ajuda. E por fim, as crianças de 5 anos são capazes de expressar as regras de forma independente em 82% das vezes. Para envolver crianças em torno das regras do jogo a professora apresenta vídeos, imagens, modelos e por fim, certifica-se de que as crianças entenderam fazendo perguntas e, a partir destas, corrige o que não ficou claro.

Tabela 5
Porcentagem dos indicadores qualitativos de atividade voluntária no uso de regras

Indicadores Qualitativos de atividade voluntária no uso de regras	Sim			Sim com ajuda			Não		
	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos
a) Expressam as regras antes do jogo começar	0	20	82	100	80	18	0	0	0
b) Controla o colega lembrando as regras	22	90	9	0	10	0	78	0	91
c) Segue as regras definidas até o fim do jogo	11	50	100	89	50	0	0	0	0
d) Reconhece quando cumpre a regra	33	50	91	67	50	9	0	0	0
e) Reconhece quando seu colega não cumpre a regra	22	90	100	78	10	0	0	0	0

Fonte: Elaboração Própria.

Sobre a ação de controlar o colega lembrando as regras, os resultados indicam que isso aconteceu em 22% das situações entre as crianças de 3 anos, em 90% das situações nas crianças de 4 anos e entre as de 5 anos esse controle voltou a cair, aparecendo em 9% dos episódios. Segue o recorte de algumas cenas da turma de 4 anos, para exemplificarmos como se dava o controle: “A recepcionista vê como a enfermeira está trabalhando e vai corrigi-la dizendo que tem que chamar alto a senha do paciente e o paciente tem que levantar a mão” (Tema oftalmologista, turma 4 anos). “Um dos visitantes, do zoológico, diz para a guia que ela tem que falar com a boca perto do microfone” (Tema zoológico, turma 4 anos).

Entre as turmas de 3 e 4 anos há um aumento no uso de regras para controlar o amigo, porém na turma de 5 anos quase não observamos a função de controlador, o que nos indica o desenvolvimento do auto-controle consciente e independente das crianças.

O seguimento das regras até o final do jogo aumentou entre as turmas, sendo 11% na turma de 3 anos, 50% na de 4 anos e 100% na turma de 5 anos. As crianças de 3 anos demonstraram ser capazes, em 89% das vezes, de seguir as regras até o final do jogo, desde que a professora as controlasse externamente.

A análise qualitativa apontou ainda que as crianças de 3 anos se distraíam com coisas e situações novas, por exemplo a entrada de uma pessoa diferente, um ruído do lado de fora. Distraíam-se também com os objetos que utilizavam para atuar, algumas vezes percebemos que havia um envolvimento maior no manuseio do objeto/ferramenta e o esquecimento de concluir a tarefa.

Quanto ao reconhecimento do cumprimento das regras no momento de reflexão, registramos um aumento entre as turmas sendo que as crianças de 3 anos fizeram esse reconhecimento de modo independente em 33% das situações, na turma de 4 anos isto aconteceu em 50% das situações e na de 5 anos em 91%. No entanto, todas as turmas tiveram dificuldades para perceberem quando não cumpriram a regra e, necessitaram de ajuda da professora.

O momento de reflexão, em torno do que fizeram certo ou errado, é extremamente importante e exige da professora sensibilidade e atenção para destacar as ações das crianças e assim, contribuir para que no próximo jogo elas tenham referências para orientar sua atuação.

Observamos que os comentários e apontamentos da professora sobre a atuação das crianças sempre é direcionada para o personagem, portanto ela diz: “Observei que o mecânico não soube trabalhar com as ferramentas e que também arrumou coisas diferentes do que o cliente pediu” (Tema: Oficina Mecânica, turma de 3 anos). “O Caixa foi muito bem, pois cobrou os doces com diferentes valores e resolveu um conflito quando uma cliente não tinha todo o dinheiro para pagar” (Tema: doceria, turma 4 anos). A metodologia do jogo orienta que se dê destaque para o papel social, seguindo as regras culturais (Solovieva e Quintanar, 2012).

No último item do quesito regras do jogo percebeu-se que as crianças reconheceram com maior facilidade o não cumprimento da regra pelo colega, sendo que em 22% das situações as de 3 anos destacaram no momento da reflexão, na turma de 4 anos, aconteceu em 90% das vezes e, na turma de 5 anos em 100% das situações, demonstrando um aumento da percepção em torno do erro do outro.

Segundo Elkonin (1980) as crianças menores têm dificuldades de respeitar as regras, porém com a introdução do argumento no jogo este respeito aumenta. Em um segundo momento, o respeito é maior quando há um controle externo. Isso foi observado entre as crianças da turma de 4 anos, que exerciam controle entre elas e por fim, quando o cumprimento das regras não exigiu controle, evidenciamos a internalização das regras, o que foi observado nos alunos de 5 anos.

Por fim, o âmbito da consciência em torno das regras que regem o jogo aumentou entre as turmas de 3 e 5 anos, o que lhes possibilita segui-las até o fim do jogo sem se distraírem. Para Salmina e Filiminova (2001) um aumento quantitativo na expressão independente das regras antes do jogo começar é um indicativo de desenvolvimento da atividade voluntária.

QUESITO INTERAÇÃO OBJETAL

O uso e substituição de objetos/brinquedos são importantes mediadores para o desenvolvimento dos argumentos ligados ao papel social adotado. A escolha dos objetos adequados para cada papel ocorreu em 22% dos momentos observados na turma de 3 anos (Tabela 6). Na turma de 4 anos, em 80% das situações, as crianças escolheram sozinhas, passando para 100% na turma de 5 anos. Na turma de 5 anos as crianças demonstraram maior independência na escolha dos objetos sem necessitar de orientação da professora. Os objetos são na maioria das vezes utilizados de acordo com sua função imaginária sendo que na turma de 3 anos este uso ocorreu em 22% das situações e na turma de 4 e 5 anos ocorreu em 100% das situações, evidenciando que o uso simbólico do objeto aumentou ao longo do tempo.

Tabela 6
Porcentagem dos indicadores qualitativos de atividade voluntária por meio da interação objetal

Indicadores Qualitativos de atividade voluntária por meio da interação Objetal	Sim			Sim com ajuda			Não		
	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos
a) Escolhe objetos adequados para cada papel	22	80	100	78	20	0	0	0	0
b) Utiliza os objetos de acordo com sua função imaginária	22	100	100	78	0	0	0	0	0
c) Faz substituições	0	70	100	67	30	0	33	0	0
d) Necessita a presença do objeto para a atuação	100	50	36	0	0	0	0	50	64

Fonte: Elaboração Própria

Por outro lado, as substituições de um objeto aumentaram entre as turmas, sendo que na turma de 3 anos não aconteceram de modo independente, necessitando, em 67% das situações, da ajuda da professora; na turma de 4 anos as substituições aconteceram, sem ajuda da professora, em 70% das situações e na turma de 5 anos em 100%, de forma independente. As mediações das professoras para estimular as substituições, envolvia diálogo de orientação como por exemplo: “Uma criança não sabia o que poderia utilizar para ser seu doce. Professora: de que forma é o pirulito? Criança: é redondo. Professora: Isso! Então vai procurar algo que seja redondo” (tema: doceria, turma de 4 anos).

Por fim, a necessidade da presença do objeto para a atuação nos jogos de papéis é fundamental para as crianças da turma de 3 anos, necessitando do mesmo, em 100% das situações. Porém, nas outras turmas reduziu-se a necessidade de ter o objeto presente para realizar as ações, sendo necessário em 50% das situações avaliadas na turma de 4 anos e em 36% na turma de 5 anos.

No plano objetal a escolha de objetos adequados para cada papel, as substituições de objetos e seu uso conforme sua função imaginária aumentou da turma de 3 anos para a de 5 anos. De acordo com Venguer (1976) a brincadeira lúdica, no caso o jogo, promove variações qualitativas no psiquismo da criança quando ocorre a substituição de um objeto pelo outro.

Para essa substituição as crianças de 5 anos, na maioria das vezes, utilizaram objetos que a princípio não tinham importância lúdica, tais como: blocos de montar, pedaços de papel, peças de quebra-cabeça. Contudo, esta substituição acontece porque o objeto substituto permite ações semelhantes ao do objeto ausente (Elkonin, 1980).

É importante destacar, mais uma vez que a substituição de um objeto por outro, é uma ação materializada simbólica que faz parte do primeiro nível de formação da função simbólica. Assim, a autonomia e independência de escolher objetos que estão de acordo com o papel representado e de substituir o uso desses objetos, sinaliza não só desenvolvimento da atividade voluntária, mas aponta também o desenvolvimento da função simbólica (Moreno & Solovieva, 2015).

Nas crianças menores, muitos conflitos estão relacionados à posse do objeto e é ele que muitas vezes direciona o papel. Ocorreu ainda na turma de 3 anos, a necessidade da presença do objeto para que a atuação de acordo com o tema pudesse acontecer e, houve, também, a distração com o objeto durante o jogo, configurando-o no ponto de maior atenção e envolvimento, em detrimento da relação com o colega. Porém, como afirma Venguer (1976), com o tempo, o objeto deixa de ser a motivação principal e são as relações entre as pessoas que vai chamar a atenção.

QUESITO PAPEL SOCIAL REPRESENTADO

A percepção da criança sobre a ideia de papel muda ao longo da idade pré-escolar, chegando a compreender a relação da sua atuação com o papel só ao fim da idade pré-escolar (ELKONIN, 1980). A identificação dos papéis sociais relacionados com o tema e a descrição das ações de cada papel aumentaram entre as turmas pré-escolares, sendo 0% na turma de 3 anos, 40 % na de 4 anos e 100% na turma de 5 anos. Diante disto, cabe apontar que na turma de 3 anos a identificação de papéis só é possível com ajuda do professor em 100% das situações. (Tabela 7).

Tabela 7

Porcentagem dos indicadores qualitativos de atividade voluntária a partir do papel social representado

Indicadores Qualitativos de atividade voluntária a partir do papel social representado	Sim			Sim com ajuda			Não		
	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos
a) Identificam os papéis sociais da situação	0	40	100	100	60	0	0	0	0
b) Descrevem as ações de cada papel	0	60	91	100	40	9	0	0	0
c) Atuam de acordo com o papel social	11	70	91	89	30	9	0	0	0
d) Acrescentam novas ações ao papel	56	100	91	0	0	0	44	0	9
e) Resolvem conflitos de acordo com o papel	44	60	100	56	40	0	0	0	0
f) Propõe personagens novos	22	20	55	0	0	0	78	80	45

Fonte: Elaboração Própria.

A seguir destacamos as estratégias da professora da turma de 3 anos, que mediaram a conquista destas ações: “apresenta imagens sobre os temas para as crianças”; “solicita que os pais, em casa, mostrem vídeos ou imagens para as crianças referentes ao tema”; “faz perguntas com duas opções” (ex: na cafeteria vende: café ou macarrão?); “faz perguntas com resposta sim ou não” (Ex: O padeiro faz pão?).

Após a definição e identificação dos papéis, todas as crianças, de todas as turmas, são capazes de escolherem o papel que querem assumir. Ocorreram na turma de 3 anos, e às vezes, na turma de 4 anos alguns conflitos na divisão dos papéis, pois as crianças, ainda, não internalizaram as seguintes regras: todos têm que escolher um papel; todos os papéis são importantes e sempre há troca de papéis para que todos possam vivenciar diferentes personagens. Porém, muitas vezes, se aborrecem porque o papel que queriam foi escolhido, mas, se acalmam porque a professora ou os companheiros lembram que depois existe troca de papéis.

A atuação de acordo com o papel social também aumentou entre as turmas sendo 11% na de 3 anos, 70% na turma de 4 anos e 91% na de 5 anos. Cabe destacar que em 11% das situações a atuação das crianças de 3 anos foi possível, a partir do momento que se orientaram, por meio dos símbolos construídos e distribuídos no ambiente, e apoiaram nos objetos. Destacamos por fim, que a orientação da professora para que as crianças pudessem atuar de acordo com o papel envolvia, apresentação de modelos no momento de planejamento, sugestão verbal durante a atuação e apontamentos sobre a atuação no momento da reflexão.

A resolução de conflitos de acordo com o papel também aumentou entre as turmas, na medida em que internalizaram as regras e desenvolveram a linguagem. Na turma de 3 anos a tentativa de resolver conflitos de acordo com o papel, apareceu em 44% das situações, como o recorte à seguir: “O cliente recusou o suco que o garçom serviu, pois pediu de uva e o garçom serviu de maçã (a regra do jogo era: peça de bloco de montar vermelha era suco de maçã e peça roxa suco de uva)” (turma de 3 anos- tema restaurante de massas). Na turma de 4 anos a resolução independente foi possível em 60% das situações e na de 5 anos em 100%.

O acréscimo de ações novas, diferentes das que haviam sido orientadas no começo do jogo, aconteceu, na turma de 3 anos, em 56% das situações, na turma de 4 anos em 100% e na turma de 5 anos em 91% das situações. O acréscimo de novas ações indica desenvolvimento das habilidades de iniciativa e de independência das crianças, características importantes da atividade voluntária.

Por fim, o número de propostas de novos personagens aumentou entre as turmas, ocorrendo em 22% dos jogos realizados na de 3 anos, em 20% na de 4 anos e em 50% dos jogos realizados na turma de 5 anos.

A voluntariedade para a escolha do papel é máxima nas três turmas, evidenciando que a motivação central do jogo é o papel social do mundo adulto (Elkonin, 1980). A independência de atuar, segundo o papel social, aumentou entre as turmas aumentando também a iniciativa de inserir ações novas.

Por fim, percebe-se de um modo geral que a redução da ajuda oferecida pelo adulto ao longo das etapas escolares indicou o desenvolvimento de habilidades de independência e de iniciativa das crianças, demonstrando que o desenvolvimento dessas atividades para as crianças evoluiu da zona de desenvolvimento proximal para o nível de desenvolvimento atual. Portanto, ao considerarmos todas as ações analisadas dentro dos indicadores, percebemos que houve aumento de ações independentes e autônomas e redução da quantidade de ajuda.

ANÁLISE DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA

Apresentamos a seguir, na Tabela 8, os dados referentes à realização das tarefas propostas para as crianças da turma de 5 anos, com a finalidade de avaliar o nível do desenvolvimento da atividade voluntária.

Tabela 8

Porcentagem de execução dos planos do protocolo de Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária, da turma de 5 anos.

Indicadores Qualitativos de atividade voluntária no quesito verbal	Sim			Sim com ajuda			Não		
	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos
a) Se regula pela linguagem do adulto e pela linguagem de um colega	100	100	100	0	0	0	0	0	0
b) Se regula pela própria linguagem	22	100	100	0	0	0	78	0	0
c) Estabelece diálogo durante o jogo, de acordo com seu papel	22	80	91	78	20	9	0	0	0
d) Acrescenta discurso próprio associado ao papel	22	90	91	78	10	0	0	0	9

Fonte: Elaboração Própria.

As crianças realizaram de modo correto uma média de 75,4% das atividades avaliadas, indicando desenvolvimento da Atividade voluntária. Em 20,3% das situações elas realizaram as atividades com ajuda do avaliador e em 4,3% das situações não foram capazes de concluir o solicitado, mesmo com diferentes níveis de ajuda.

Os dados do protocolo corroboram os dados das observações, na medida que as crianças cumpriram a maioria das tarefas sozinhas, de modo correto, fato este que aponta maior desenvolvimento da atividade voluntária. Destacamos, ainda, um conjunto de ações realizadas com ajuda da professora, que se encontram na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, de acordo com Vigotsky (2006) são ações que em breve farão parte do nível de desenvolvimento atual da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação comprovou, pelas observações e aplicação do protocolo de Avaliação Neuropsicológica de Atividade Voluntária, que houve desenvolvimento da atividade voluntária entre as turmas de 3 e 5 anos que participaram, sistematicamente, do jogo de papéis que foi estruturado e organizado pelas docentes, juntamente com as crianças. O jogo de papéis faz parte do currículo da escola pesquisada para as turmas de Educação Infantil e, também, é desenvolvido a partir de uma metodologia específica que leva em consideração a Teoria da Atividade (Leontiev, 1978; Talizina, 2009), a formação das ações mentais por etapas (Galperin, 1986, 2009), as bases teóricas do jogo (Elkonin, 1980) e a sistematização de jogo de papéis por etapas que vai do jogo de papéis com participação objetiva até jogo de papéis independente (Solovieva & Quintanar, 2012).

A teoria nos diz que há desenvolvimento quando há formação psicológica nova (Vygotsky, 2006) e que o jogo de papéis favorece esse desenvolvimento (Elkonin, 1980; Solovieva & Quintanar, 2012), portanto, a princípio não há novidade em dizer que houve desenvolvimento da atividade voluntária entre as turmas de 3 a 5 anos que frequentam uma escola, na qual o jogo de papéis é a atividade principal. Cabe, todavia, detalhar quais são as ações indicadoras desse desenvolvimento, bem como o papel docente neste processo de conquista.

Os quesitos avaliados a partir dos jogos de papéis indicam que a atividade voluntária aumenta à medida que a linguagem passa do nível externo para o interno. E a iniciativa/independência aumentam com a introdução simbólica nos jogos. O aumento da atividade voluntária reduz o nível de distração, favorecendo o seguimento de regras até o fim do jogo, permitindo a criança realizar ações que algumas vezes não consegue fora do jogo de papéis, como por exemplo, a resolução de conflito. Assim, na turma de 3 anos, a atividade voluntária ocupa a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e na turma de 5 anos a atividade voluntária ocupa o nível de desenvolvimento atual (ZDA).

O papel da professora em cada etapa do jogo de papéis foi de acordo com as necessidades de cada turma, sendo que a turma de 3 anos exigiu maior orientação e participação docente enquanto a turma de 5 anos foi capaz de realizar a maioria das ações de modo independente. Registramos, ainda, que o sucesso da atividade está associado às etapas de planejamento e reflexão, pois sem elas não seria possível atingir um nível avançado de jogo de papéis e não favoreceria o desenvolvimento da atividade voluntária.

Podemos afirmar que uma parte importante do desenvolvimento infantil se dá no período da Educação Infantil, especificamente dos 3 aos 5 anos, por intermédio do jogo temático de papéis, no qual a criança aprende, diariamente, a regular seu comportamento de modo a atingir os objetivos propostos na própria atividade. “Se esta etapa ocorre de maneira exitosa, na etapa escolar, a criança conseguirá formar todos os aspectos voluntários de sua esfera psíquica” (Solovieva & Quintanar, 2001, p. 7, tradução nossa).

Diante disso, valorizamos o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem da Educação Infantil, que tem a responsabilidade de atuar de acordo com as necessidades das diferentes faixas etárias, sustentado por fundamentação teórica. Destacamos a Teoria Histórico-Cultural com importantes contribuições, nas quais o professor pode apoiar o seu trabalho, consciente de que é responsável por apresentar para a criança, de modo sistemático e intencional, todo o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade. A indicação, dos resultados da pesquisa, de que houve desenvolvimento da atividade voluntária, uma neoformação importante para a estrutura psicológica geral da criança, reafirma as proposições teóricas de que a Educação Infantil é uma fase importante, que exige investimento docente com vistas a promover desenvolvimento psicológico. Para tanto, o jogo de papéis precisa ser visto como um recurso didático-metodológico e não como uma brincadeira livre sem orientação docente.

Sugere-se por fim que experimentos pedagógicos envolvendo os jogos de papéis possam ser realizados no Brasil, a fim de reafirmar os resultados dessa pesquisa, bem como adaptar a metodologia dos jogos de papéis para a realidade da Educação Infantil brasileira.

REFERENCIAS

- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (3a ed., M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor Libros.
- Galperin, P. Y. (1986). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In: I. I. Iliasov & V. Y. Liaudis. *Antología de la psicología pedagógica y de la edad* (pp. 114-118). Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Galperin, P. Y. (2009). Tipos de orientación y tipos de Formación de las acciones y los conceptos. In: L. Quintanar & Solovieva, Y. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas.
- García, M. A.; Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2013). El desarrollo de neoformaciones a través del juego y del cuento en niños pré-escolares. *Cultura y Educación*, 25(2), 183-198.
- González, C. X. M.; Solovieva, Y. & Quintanar, R. L. (2011). Actividad reflexiva en preescolares: Perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, 10(2), 423- 440.
- Leontiev, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
- Liublinskaia, A. A. (1981). *Psicología infantil*. Cuba: Editorial de libros para la Educación.
- Moreno, C. X. G. & Solovieva, Y. (2015). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 79-94.
- Petrovski, A. (1980). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscou: Editorial Progresso.
- Quintanar, L & Solovieva Y. (2010). *Evaluación neuropsicológica de la actividad del niño preescolar*, pp. 43 – 66.
- Salmina, N. G. & Filimonova, O. G. (2001). *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar*. Manual didáctico para estudiantes de la especialidad de psicología pedagógica. (Y. Solovieva, L. Quintanar, Trad.). Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Salmina, N. G. (2010). Indicadores de preparación de los niños para la escuela. In Y. Solovieva e L. Quintanar. *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar* (pp. 67–74). Trillas: México.
- Smirnova, E. O. (2010). El desarrollo de la voluntad y de la voluntariedad en la ontogenia temprana. In Y. Solovieva e L. Quintanar. *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad pré-escolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2016). *El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar: de la teoría a la práctica*. México: Trillas.
- Solovieva, Y.; Tejada, L. C.; García, E. L. & Quintanar, L. (2015). Propuesta para el uso del juego de roles en la institución pré-escolar. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 29 (57), 153-174.
- Talizina, N. F. (2000). *Manual de Psicología Pedagógica*. San Luis Potosi: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Talizina, N. F. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Venguer, L. A. (1976). *Temas de Psicología Preescolar*. (Tomo 1). Cuba: Instituto cubano del libro.
- Vieira, A. P. A., Leal, Z. F. R. G. & Solovieva, Y. (2018). A avaliação psicológica da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural: os instrumentos desenvolvidos no México. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 271-280. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018025149>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Obras Escogidas II: Problemas de psicología general*. (2a ed.). Madrid: A. Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. 2. ed. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2006). *Obras Escogidas IV: Psicología infantil*. (2a ed.). Madrid: A. Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.