

JOGO PROTAGONIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO Maria Aparecida Zambom Favinha, Elieuzza Aparecida de Lima, Amanda Valiengo, Rafaela Alves Bossoni, Lilian Sinicio Letrinta; Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp, Marília, SP; Universidade Federal de São João Del Rei, MG; Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (Gepedei) maria.favinha@unesp.br elieuzza.lima@unesp.br amanda.valiengo@ufsj.edu.br rafaelabossoni@gmail.com lilian.letrinta@unesp.br

Eixo temático: 2 Teoria Histórico-Cultural e Educação

PROTAGONIST GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: POSSIBILITIES FOR HUMANIZATION

Resumo

O presente texto apresenta resultados de pesquisa de mestrado concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Marília. Desenvolvida por meio de estudo bibliográfico, a pesquisa teve como objetivo analisar aspectos conceituais da teoria de Elkonin, visando refletir sobre as bases essenciais para o desenvolvimento do jogo protagonizado na idade pré-escolar. Os resultados evidenciam a relevância dessa atividade na promoção das funções psicológicas superiores, especialmente da imaginação, do autocontrole da conduta e da função simbólica da consciência. Ao protagonizar papéis sociais, a criança reconstitui situações lúdicas originais relacionadas às apropriações do contexto social em que está inserida. Nesse processo, o professor, como parceiro mais experiente, amplia as possibilidades da brincadeira quando organiza tempos, espaços, materiais e relações, favorecendo formas mais elaboradas de pensar, agir e sentir o mundo, contribuindo para o processo de humanização. Ao brincar, a criança cria, compara, analisa, sofisticando a linguagem e vivencia diferentes formas de conduta humana. Tal atividade se contrapõe à plataforma da infância, fenômeno que tende a padronizar comportamentos e restringir oportunidades de brincar e de vivenciar as múltiplas linguagens de forma articulada. Diante dos desafios contemporâneos impostos à infância, torna-se fundamental defender, na idade pré-escolar, o jogo protagonizado como condição essencial ao desenvolvimento infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil; jogo protagonizado; Teoria de Elkonin.

Abstract

This text presents the results of a master's research project completed within the Graduate Program in Education at Unesp, Marília. Conducted as a bibliographic study, the research aimed to analyze conceptual aspects of Elkonin's theory, reflecting on the essential foundations for the development of role-playing games during the preschool years. The results highlight the importance of this activity in fostering higher psychological functions—specifically imagination, behavioral self-control, and the symbolic function of consciousness. By enacting social roles, the child reconstructs playful situations rooted in the appropriation of their social context. In this process, the teacher—acting as a more experienced partner—expands the possibilities of play by organizing time, space, materials, and relationships; this fosters more sophisticated ways of thinking, acting, and experiencing the world, thereby contributing to the process of humanization. Through play, children create, compare, and analyze; they refine their language and experience various forms of human conduct. Such activity stands in contrast to the "platformization" of childhood—a phenomenon that tends to standardize behaviors and restrict opportunities for play and for experiencing multiple forms of expression in an integrated

manner. Given the contemporary challenges facing childhood, it is crucial to advocate for role-playing games during the preschool years as an essential condition for child development.

Keywords: Early childhood education; role-play; Elkonin's theory.

Reflexões iniciais: a essencialidade do brincar para a humanização na Educação Infantil

Fruto de pesquisa de mestrado concluída (Favinha, 2022), este texto tem como intenção somar-se aos estudos voltados às reflexões sobre o jogo protagonizado, tendo como objetivo geral analisar aspectos conceituais da teoria de Elkonin, visando refletir sobre as bases essenciais para o desenvolvimento do jogo protagonizado na idade pré-escolar.

Com o nascimento, a criança emerge para o mundo cultural e, em cada período da vida, há uma atividade que direciona o seu desenvolvimento, propiciando mudanças qualitativas no seu sistema psicológico. Para Elkonin (1986, 1987), as atividades de comunicação emocional direta, a atividade objetual manipulatória, o jogo protagonizado, são atividades referentes à Educação Infantil que podem orientar e impulsionar o desenvolvimento do psiquismo de maneira integral (Favinha, 2022). Nesse sentido, como sujeito do processo de apropriação e objetivação de cultura, a criança estabelece relações sociais com outras crianças, objetos e adultos, constituindo-se como pessoa cada vez mais humana, a partir de sua atividade, fomentando, em nós, pesquisadores e educadores, reflexões sobre o desenvolvimento do psiquismo individual. Como explica Leontiev (2021, p. 151-152):

[...] a consciência individual como forma especificamente humana de reflexo subjetivo da realidade objetiva pode ser compreendida apenas como produto das relações e mediações que surgem no curso da formação e desenvolvimento da sociedade. Fora do sistema de tais relações (e fora da consciência social) a existência do psiquismo individual na forma de reflexo consciente, de imagens consciente, é impossível.

O desenvolvimento do psiquismo individual torna-se possível no curso das relações e mediações estabelecidas pelas crianças com os adultos, mediante atividade humana e da dinâmica dialética do ensino e da aprendizagem. O processo de ensino, mediado por um parceiro mais experiente, torna-se fator essencial para o possível desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A aprendizagem e desenvolvimento não se coincidem imediatamente, não obstante são processos inter-relacionados. Nesse sentido, nas palavras de Vigotski (2009, p. 334) “A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento”. Com esse entendimento, o fator biológico não é suficiente para o pleno desenvolvimento e formação da consciência da criança; ademais o biológico também se altera a partir das inter-relações estabelecidas com o mundo circundante. A criança ativa e participativa nas práticas sociais

torna-se candidata a se apropriar de forma consciente dos objetos culturais materiais e imateriais construídos ao longo da História (Favinha, 2023).

Diante do exposto, compreendemos a necessidade de a criança estar inserida em atividades propulsoras de seu desenvolvimento, provocando mudanças qualitativas no psiquismo infantil. Atualmente, a aquisição de plataforma e/ou apostilas valorizando o fazer mecânico, sem sentido e significado, desconfigura possíveis relações ativas das pessoas com objetos materiais e imateriais. A reprodução sistemática de exercícios ou utilização de telas reduz o tempo de brincadeiras e pode limitar maneiras de pensar, de explorar os materiais produzidos historicamente pelos homens e obstaculizar, assim, o envolvimento em atividades mobilizadoras de aprendizagens que incidam e provoquem avanços no desenvolvimento humano. Nessas situações pouco desenvolvintes, a criança simplesmente executa o que lhe é pedido, sem ter preocupação de pensar, paralisando o cérebro, como elucida Ilyenkov (2007, p. 13, tradução nossa)¹:

“Atulhar”, apoiado por interminável “repetição” (que deveria ser chamada não a mãe, mas sim a madrasta da aprendizagem), paralisa o cérebro e o intelecto. Paradoxalmente, quanto mais verdadeiras e “inteligentes” as verdades inculcadas pelo atulhamento, mais incapacitante é o efeito.

Segundo o autor, a metáfora “madrasta da aprendizagem” significa formar pessoas que simplesmente memorizam e realizam repetição da aprendizagem, sufocando a atividade intelectual. Para as crianças tornarem-se pensantes, reflexivas e críticas, precisam ser atuantes e ativas em todo o processo, isto é, atribuir sentido aos conceitos, utilizando-os para compreender e transformar a realidade. Dessa forma, as plataformas digitais e ou apostilas tendem a padronizar comportamentos e restringir oportunidades de brincadeiras e de vivências mediante múltiplas linguagens.

Ao brincar de papéis sociais, as crianças não reproduzem um modelo. Elas reconstituem apropriações advindas do seu meio social concreto, objetivando a cultura material e imaterial. A dialeticidade da apropriação e objetivação potencializa o desenvolvimento humano, elevando-o a níveis complexos, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão consciente, da autoestima construída na experiência vivida, da confiança e a segurança nas próprias iniciativas, da autoria do pensamento e da criatividade. A brincadeira é atividade séria para criança e, mediante o agir, pensar e executar ações, processos psíquicos são

¹ “Cramming,” backed up by endless “repetition” (which should be called not the mother but rather the stepmother of learning), cripples the brain and intellect. Paradoxically enough, the truer and “cleverer” the truths inculcated by cramming the more crippling the effect.

qualificados sem repetições infrutíferas de exercícios ou situações que paralisam o cérebro e o intelecto (Ilyenkov 2007).

Em cada momento da vida do ser humano, há uma atividade guia, a qual potencializa e faz avançar o desenvolvimento da inteligência e a personalidade das crianças. Nos primeiros meses de vida, a comunicação emocional direta com o adulto se constitui como a atividade guia ou principal de aprendizagens orientadoras do desenvolvimento nesse momento da infância. Por meio de formas predominantemente não verbais de relação, o bebê responde à voz acolhedora, aos cuidados durante a troca de fraldas e de roupas, ao toque afetuoso e às diferentes maneiras pelas quais o adulto aproxima, afasta e apresenta objetos coloridos e sonoros em seu campo de visão. Essas relações constituem experiências fundamentais de aprendizagem, nas quais o parceiro mais experiente medeia a relação do bebê com o mundo. Assim, por meio da audição, da visão e do tato, os bebês apropriam-se gradativamente das qualidades dos objetos e das pessoas, ampliando sua percepção e consolidando as bases para o desenvolvimento de funções psíquicas cada vez mais complexas.

Ao manipular os objetos, a criança tem possibilidades de ampliar o conhecimento sobre eles, fazendo emergir novo período de desenvolvimento: a etapa objetual-manipulatória. A criança, quando age com os objetos, tem como base de referência o adulto. Nesse processo, o pensamento infantil surge e se aperfeiçoa mediante a percepção e ações que a criança realiza com os objetos. Ao pegar, morder, tatear, a criança se concentra, observa, experimenta, bate e se relaciona com as outras crianças que estão ao seu redor. Nesse brincar com os objetos, a criança descobre pesos, formatos, tamanhos, cores, se eles rolam ou não, se fazem barulho ou não, se podem ser empilhados e outras características. Isso significa que ela pensa quando age e, paulatinamente, apropria-se da função social dos objetos, de modo que essa apropriação dá condições para que ela possa agir mediante esse uso social em outras situações. Com essa compreensão, a gênese do jogo protagonizado emerge na primeira infância. Como elucida Elkonin (2009, p. 221): “A atividade com os objetos tomados apenas quanto ao seu significado, é precisamente o jogo objetivado das crianças de tenra idade”. Assim, ao manipular e apropriar-se do uso social do objeto (para o qual foi criado), a criança terá possibilidades de utilizá-lo de maneira lúdica, isto é, na brincadeira.

Após o domínio das ações com os objetos, emerge a necessidade de a criança reconstituir a atividade produtiva humana e objetivar os modos de uso do objeto. Inicia-se, então, um processo complexo de desenvolvimento das ações lúdicas, no qual as brincadeiras

passam a refletir, de forma cada vez mais articulada, a lógica da vida das pessoas. Nesse período, as relações sociais tornam-se o conteúdo central da atividade infantil.

A criança tem necessidade de realizar seus desejos e já tem consciência das atitudes humanas em relação à manipulação dos objetos. A consciência manifesta-se na ação: a criança que, no período precedente, manipulou ativamente objetos, a partir dos três anos, esforça-se para estabelecer relações com os adultos, e agir como eles com os objetos. Como ainda não pode realizar efetivamente as mesmas ações dos adultos, ela o faz por meio da situação lúdica, transferindo para a brincadeira seus desejos de participar do mundo adulto. Surge, assim, o jogo protagonizado.

Nesse período pré-escolar, o foco desloca-se para as relações humanas e sociais. Não é algo palpável de se analisar aos olhos do adulto, entretanto, é possível observar o que a criança faz, como faz, como utiliza os objetos, como se comunica e como reconstitui as relações humanas. Ao reconstituir um papel social, a criança mobiliza funções psicológicas superiores, especialmente a imaginação, o autocontrole da conduta e a função simbólica da consciência. Quando um palito de sorvete se transforma em lápis, a criança não apenas exercita a imaginação ao escolher um objeto semelhante, mas também amplia capacidades psíquicas fundamentais para, em períodos posteriores, compreender que a escrita representa o nome das coisas e que o nome remete à realidade que ele simboliza.

A partir das reflexões apresentadas, a brincadeira se constitui uma atividade fundamental na Educação Infantil, capaz de promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O ensino antecipado, forçado ou excessivamente dirigido, tende a encurtar a infância, desconsiderando a necessidade de que as crianças disponham de tempo e oportunidades para brincar de diferentes maneiras e em distintos períodos de desenvolvimento. A antecipação de conteúdos próprios do Ensino Fundamental para a Educação Infantil configura-se como um equívoco, conforme afirma Mello (2020, p. 20):

[...] Quando [temos] pressa de ensinar as crianças na educação infantil “as coisas de escola”, antecipando o ensino fundamental para a educação infantil, transformando os pré-escolares em escolares, ou ainda pior – se é possível algo pior –, quando ouvimos falar em apostilas para crianças de 3 anos a até menores que 3, podemos perceber o tamanho do equívoco que cometemos.

Com esse entendimento, a Educação Infantil tem identidade e especificidade próprias. Nesse período da vida, as crianças estão conhecendo o mundo e desenvolvendo funções psicológicas superiores como a memória, o autocontrole da conduta, a imaginação e a função simbólica da consciência. Ao mesmo tempo, convivem com objetos da cultura e com outras pessoas, constroem vínculos afetivos, lidam com diferentes sentimentos e apropriam-se de

valores morais. Nessa perspectiva, a brincadeira constitui o conteúdo central do currículo da Educação Infantil, pois é por meio dela que as crianças se apropriam da cultura humana, estabelecem relações sociais, desenvolvem capacidades psíquicas e, nesse processo, humanizam-se.

Além destas reflexões iniciais sobre a essencialidade da brincadeira na Educação Infantil, o texto está organizado da seguinte forma: a seção posterior a esta, aborda aspectos da origem do jogo protagonizado; na sequência, são apresentadas contribuições do jogo protagonizado para o processo de humanização das crianças; e, por fim, são tecidas as considerações finais do estudo.

Aspectos referentes à origem do jogo protagonizado

Ao longo do tempo, em nossa sociedade, diferentes concepções de crianças foram se formando e significando práticas educativas. Dentre essas compreensões, é possível localizar ideias expressivas da criança como “tábula rasa”, “adulto em miniatura”, “folha em branco a ser preenchida”, “possuidora de características inatas”. Em consonância com isso, ao longo da História, o jogo protagonizado relaciona-se com o lugar que a criança ocupa na sociedade. Nesta direção, a mudança de concepção de criança e o seu lugar ocupado na sociedade gera modos diferenciados de compreender o jogo protagonizado como atividade principal e possuidora de desenvolvimento de capacidades psíquicas, especialmente da imaginação, do autocontrole da conduta e da função simbólica da consciência.

Nas sociedades primitivas, para citar um exemplo, as crianças participavam ativamente do labor produtivo dos adultos, ajudando em funções distintas. A integralidade entre adultos e crianças impossibilitava a necessidade de reconstituições das atividades produtivas pelas crianças, visto que elas atuavam como e com os adultos. Nesse tipo de sociedade, torna-se evidenciada a ausência de jogo protagonizado, devido à participação ativa das crianças no trabalho produtivo dos adultos, inclusive em tomadas de decisões (Elkonin, 2009).

Com o avanço e a fabricação de ferramentas, a criança muda de lugar na posição do trabalho produtivo humano. Ela passa a utilizar ferramentas de tamanho reduzido e necessita do adulto para ensinar seus modos operantes de uso. Ao comemorar os acertos, sucessos ou frustrações com os insucessos no manuseio das ferramentas, é possível perceber indícios de jogo protagonizado. Nas palavras de Elkonin (2009, p. 69):

[...] ao manejar um instrumento de trabalho de tamanho reduzido, o rapaz executa uma ação parecida à do adulto e, por conseguinte, permite supor que

se compare ou talvez se identifique com o caçador ou o pastor adulto, com seu pai ou seu irmão mais velho.

Ao se comparar com um adulto, há indícios de jogo protagonizado em reconstituir o papel social de modo semelhante ao modelo orientador, em operar as ferramentas com função social (para que foi criado), e em se apropriar do modo social de uso (como usar). Nessa perspectiva, fica aparente um aspecto do conteúdo do jogo protagonizado, que se dá quando a criança usa o objeto como o homem o opera (Elkonin, 2009).

Com a evolução das ferramentas em nossa sociedade, emerge um novo sistema de concepção de criança. A dificuldade em produzir ferramentas em tamanhos reduzidos afasta as crianças do trabalho produtivo humano e ocorre o prolongamento da infância. Surgem comunidades infantis e a possibilidade de o jogo se manifestar. Nesse cenário, é possível notar que, desde a sociedade primitiva até a contemporânea, o adulto, portador de experiências culturais, exterioriza o mundo às crianças, esse composto de objetos materiais e imateriais e de relações entre pessoas.

Contemporaneamente, a criança ativa, protagonista e atuante nas relações com a natureza, arte, música, dança, teatro, objetos produzidos pelo homem, apropria-se do mundo construído culturalmente e historicamente pelo conjunto dos homens, humanizando-se como ser cultural e histórico. Segundo Elkonin (2009, p. 80), como registra em seus estudos teóricos e experimentais, o valor do jogo protagonizado, sua natureza e origem sociais, dependem da condição social concreta da vida da criança em sociedade. Nas palavras do autor:

[...] pode-se formular a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança, na sociedade e não com a ação de energia instintiva, interna, de nenhuma espécie.

As condições concretas de vida da criança influenciam diretamente o desenvolvimento. Para Vigotski (2018), o meio social concreto da criança isolado das relações restringe a sua evolução a níveis de conhecimentos mais sofisticados, e, assim, obstaculiza avanços na formação humana ao longo da infância. Com essa compreensão, argumentamos que, ao vivenciar relações e encontros com pessoas e objetos culturais materiais e imateriais historicamente criados pelo homem, a criança tem condições de aprender e se formar como partícipe do gênero humano.

A partir desses aspectos referentes à mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais (Elkonin, 2009) ao longo da História, na sociedade atual defendemos o jogo

protagonizado como atividade principal das crianças pré-escolares. O brincar não é natural, há implicações pedagógicas a serem consideradas para seu surgimento e evolução, como organização de espaço, tempo e materiais a serem disponibilizados às crianças. Nesse sentido, os professores necessitam de processos formativos promotores de condições efetivas de apropriação e objetivação de conhecimentos fundamentais à orientação consciente de seus modos de pensar, sentir e agir, centrado numa sólida base teórica.

A seguir, tecemos aspectos sobre as contribuições do jogo protagonizado como possibilidade de humanização.

O jogo protagonizado e o processo de humanização da criança

Ao adentrar o período pré-escolar (aproximadamente dos 3 aos 7 anos), a linguagem já está desenvolvida e o jogo protagonizado entra em cena. Nesse período, a criança protagoniza o trabalho produtivo da vida dos adultos (jogo protagonizado) mediante a sua relação concreta de vida e manifesta sua visão social referente ao papel social que interpreta.

Nesse período, a linguagem egocêntrica gradativamente se converte em linguagem interior. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 436):

[...] a linguagem egocêntrica se desenvolve no sentido da linguagem interior, e todo o curso do seu desenvolvimento não pode ser entendido senão como o curso de aumento progressivo de todas as propriedades distintas de linguagem interior.

Vigotski (2009) conclui que o desenvolvimento da linguagem da criança é complexo. Em cada período de desenvolvimento, ao ter a possibilidade de vivenciar momentos prazerosos de trocas verbais (teatro, reconto de histórias, rodas cantadas, rodas de conversa, obras de arte), a criança vivencia essas coleções culturais e tem possibilidades de sofisticar o pensamento em níveis superiores de desenvolvimento.

A vida é dialógica e a criança vive essa dialogicidade com o outro. Esse outro compreende pessoas ou objetos culturais (livros, obras de arte, músicas...). O pensamento se constitui com esse “outro” e se materializa nas palavras. Vigotski (2009, p. 412) define que “O pensamento não se expressa, mas se realiza nas palavras”.

No período pré-escolar, a consciência da criança surge em forma de ação. O jogo protagonizado é atividade predominante que impulsiona o desenvolvimento e contribui com mudanças em seu psiquismo, tendo como uma das conquistas a formação da função semiótica (simbólica) da consciência. A criança age com o que tem em mente, e desse modo reflete a diversidade de experiências vivenciadas do seu pensamento em ações. Por isso, quanto mais

ricas as experiências vividas, desde a tenra idade, de mais argumentos para o jogo protagonizado a criança se apropriará (Mukhina, 1995).

Ao reconstituir determinado papel social, a criança apoia-se em suas apropriações advindas do seu meio social, e objetiva ações, falas e posturas daquilo que vivenciou. Desse modo, o jogo não é exercício ou mera encenação teatral, é desenvolvimento (Elkonin, 2009). Ao brincar de ser médico e agir como tal, executa ações e utiliza objetos apropriados dessa profissionalidade. Nesse sentido, o jogo é a realidade singular de cada criança, como enfatiza Elkonin (2009, p. 167): “É importante saber que o jogo está, apesar de tudo, na esfera da realidade. E isso é realmente assim. O jogo não é irreabilidade”. Cada criança, vivenciando um papel social, traz para o coletivo fatos conhecidos referentes ao tema da brincadeira e a relações sociais vivenciadas anteriormente, as quais são essenciais para o professor perceber atitudes polidas ou preconceituosas protagonizadas por algumas crianças.

O papel do professor como propulsor de intervenções pedagógicas potentes ao desenvolvimento humano não se limita a aceitar que a criança reitere atitudes cotidianas. Ao contrário, consiste em intervir qualitativamente nas objetivações das crianças, a fim de mobilizar aspectos cognitivos, comportamentais e afetivos humanizadores. Esse processo orienta a formação de funções psíquicas de pensar, agir, falar e controlar a conduta na infância.

Elkonin (1960, p.513, tradução nossa)²:

O conteúdo dos jogos de argumento tem um significado educacional importante. Por esse motivo, é necessário observar atentamente do que as crianças brincam. Eles devem estar (ficar) cientes daquelas facetas da realidade cuja reprodução em jogos pode exercer uma influência educacional positiva e distraí-los da representação do que pode desenvolver qualidades negativas.

A influência educacional positiva do professor torna-se necessária para superação de reconstituições humanas de autoritarismo, despotismo, hostilidade, rudeza (Elkonin, 2009), possibilitando uma formação humana mais harmônica. Na Educação Infantil, não cabe o espontaneísmo, baseado na reprodução de aspectos do cotidiano. As intervenções do professor podem ser mais exitosas e favorecer o desenvolvimento pleno da criança quando busca superar atitudes alienadas, preconceituosas, dominadas pela mídia ou simplesmente adaptadas aos padrões determinados pela sociedade. O papel da escola consiste em possibilitar à criança

² El contenido de los juegos de argumento tiene una significación educativa importante. Por esto hay que observar con cuidado a qué juegan los niños. Hay que darles a conocer aquellas facetas de la realidad cuya reproducción en los juegos puede ejercer una influencia educativa positiva y distraerlos de la representación de aquello que puede desarrollar cualidades negativas.

situações para apropriação de novas atitudes humanas propulsoras de concepções criativas da realidade objetiva, valorizando atitudes de cooperação, ajuda mútua, divisão de trabalho e solicitude e atenção de uns com outros (Elkonin, 2009).

Nesse sentido, sendo o jogo a realidade concreta subjetiva de cada criança, torna-se papel do professor estar integrado à atividade das crianças, ou representando algum papel social, ou observando, para mediar situações de desconforto com perguntas que façam as crianças pensar e reconsiderar suas ações. Elkonin (2009, p. 421) evidencia o valor do jogo para formação da consciência moral da criança:

O jogo também se reveste de importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade.

Ao ter acesso a níveis sofisticados de condutas humanas, a criança tem condições de ampliação do seu repertório cultural, superando posturas negativas provenientes do seu meio social concreto e possibilitando o conhecimento de novas posturas humanas. As crianças não possuem uma consciência crítica para diferenciar atitudes negativas ou positivas em relação ao trato pessoal com o outro, ou de reconstituir papéis alienados ou culturalizados; entretanto, a gênese dessa formação crítica emerge no jogo, mediante o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com a formação da personalidade da criança.

Dessa forma, o papel do professor se torna essencial ao êxito do desenvolvimento e complexificação do jogo protagonizado por meio de intervenções diretas – considerando a composição de relações adulto-criança, criança-criança – e indiretas, tais como aquelas relativas à organização do espaço, tempo e materiais. Cabe ao professor propor espaço, selecionar materiais de interesse da turma para ampliar o tema de interesse das crianças, estender o tempo favorecendo assim as relações autênticas com materiais e com as pessoas.

Com esse entendimento, as escolas de Educação Infantil necessitam ter espaço/tempo para a criança objetivar as apropriações culturais e as relações humanas. Como evidencia Elkonin (2009, p. 399): “[...] cumpre definir com maior exatidão os aspectos do desenvolvimento psíquico e da formação da personalidade da criança que se manifesta de preferência no jogo e não podem evoluir ou recebem apenas um impacto limitado em outros tipos de atividade”.

As outras atividades desenvolvidas na escola, decorrentes das necessidades sociais das crianças, como música, dança, desenho, literatura infantil e projetos científicos, contribuem

para ampliar o repertório cultural da criança e favorecem a formação do plano ideativo. Essas atividades potencializam as experiências culturais, possibilitando, inclusive, a sofisticação do jogo protagonizado. Nessa atividade, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores atinge níveis mais elaborados, visto que o jogo protagonizado integra diferentes linguagens, conhecimentos e valores de maneira articulada, sem fragmentação. Ao assumir, por exemplo, o papel social de dentista, a criança, pode escrever uma receita (linguagem escrita), quantificar os dentes a serem tratados (linguagem matemática), selecionar os instrumentos necessários ao exercício da profissão (classificação e seleção), acolher os pacientes com cordialidade (valores éticos), preparar misturas que representem a resina utilizada nos procedimentos (conhecimentos científicos), negociar com os colegas a distribuição dos papéis sociais (cooperação, diálogo, resolução de problemas e postura ética), dentre outras inúmeras possibilidades.

No contexto educativo, o jogo protagonizado possibilita à criança objetivar suas apropriações, estabelecer trocas sociais, complexificar conhecimentos e desenvolver funções especificamente humanas. Para sua efetividade, o papel do professor consiste em propiciar situações efetivas para o máximo desenvolvimento das potencialidades das crianças. Como afirma Elkonin (2009a, p. 270), “Tudo isso acontece sob a direção de adulto e não de maneira espontânea”.

Ao longo do exposto, defendemos uma Educação Infantil potente com espaço/tempo para as crianças participarem e vivenciarem o jogo protagonizado repleto de relações sociais autênticas. As relações sociais emancipam a criança e levam-na a compreender o mundo histórico e culturalmente formado por gerações precedentes. A relação homem/homem, essencial no jogo protagonizado, humaniza e esculpe o cérebro, mediante a atividade social.

Sintetizando a reflexão, nas palavras de Elkonin (2009, p. 421): “O jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação”.

A seguir, nas conclusões, tecemos retomadas das reflexões.

Considerações finais: o jogo protagonizado como possibilidade de humanização

A exposição precedente argumenta sobre a constituição social do homem, a partir dos princípios da Teoria Histórico-Cultural. Esse entendimento alicerça as bases essenciais para o desenvolvimento do jogo protagonizado centrado nas esferas teóricas e experimentais de Elkonin (2009), objeto do estudo ora discutido.

De acordo com os fundamentos científicos das discussões, o ideário da Teoria Histórico-Cultural, que concebe o desenvolvimento humano social e os processos educativos podem provocá-lo e sofisticá-lo, mediante a participação ativa do sujeito nas relações sociais. Sobre essa questão, Elkonin (2009, p. 82) reitera: “[...] a origem histórica do jogo protagonizado e da assimilação de suas formas tem uma importância fundamental para a crítica das concepções biológicas do jogo infantil. Os fatos apresentados mostram com suficiente clareza que o jogo é de origem social”.

Nessa ótica, o lugar ocupado pela criança na sociedade e o processo educativo tornam-se essenciais ao seu desenvolvimento. Nesse complexo e desafiador processo, ao mediar a atividade infantil, dentre as quais se destaca o jogo protagonizado, o professor potencializa os temas e conteúdos ampliando maneiras diversificadas de reconstituir atividades produtivas humanas.

No jogo protagonizado, a criança materializa as apropriações culturais provenientes de seu meio social concreto e promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da integração de diferentes linguagens. Ao participar dessa atividade social, a criança apropria-se de modos culturalmente elaborados de agir, pensar e se relacionar, favorecendo seu processo de humanização e a construção de relações pautadas no respeito, na cooperação e na ética. Nesse processo, o professor exerce papel fundamental, atuando intencionalmente tanto de forma direta, ao estabelecer relações com as crianças e instigá-las a refletir sobre diferentes situações, quanto de forma indireta, ao organizar o espaço, o tempo, os materiais e as experiências que constituem o contexto educativo.

Torna-se imprescindível que as instituições de Educação Infantil preservem sua identidade e especificidade, assegurando o direito das crianças à brincadeira desde os bebês. Em cada período de desenvolvimento, a brincadeira assume características próprias, acompanhando as necessidades e possibilidades da criança. Longe de constituir uma atividade meramente espontânea ou recreativa, o brincar exige do professor rigor científico e fundamentação teórica para planejar e organizar experiências que promovam a apropriação de objetos e práticas culturais cada vez mais elaborados.

Nessa perspectiva, práticas pedagógicas pautadas na mecanização de exercícios, no uso indiscriminado de apostilas ou plataformização do ensino tendem a empobrecer as experiências infantis, reduzindo as possibilidades de imaginação, de criação, de relação com outras pessoas e de pensamento. Diante desse cenário, cabe aos pesquisadores e educadores

resistirem ao aligeiramento e ao abreviamento da infância, reafirmando a especificidade da Educação Infantil como espaço de humanização.

Defender o direito das crianças à brincadeira significa defender condições para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade e das funções psicológicas superiores. Significa, igualmente, investir na formação de professores, de modo que ampliem sua clareza conceitual e seu domínio científico e teórico acerca das atividades mobilizadoras de aprendizagem dirigidas ao desenvolvimento infantil, organizando contextos educativos que assegurem às crianças experiências culturalmente ricas e promotoras de formação humana em suas máximas possibilidades.

Referências

ELKONIN, D.B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960, p. 504-522.

ELKONIN, D. B. Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico em la edad infantil. In: ILIASOV, I.I; LIAUDIS, V. Y. (Orgs). **Antologia de la psicologia pedagógica y de las edades**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986, p. 34-41.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: **La psicologia evolutiva y pedagogia em la URSS: (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

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

FAVINHA, M. A. Z. **Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin**: um estudo bibliográfico. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP. 2022

FAVINHA, M. A. Z.; LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Contribuições do jogo protagonizado para desenvolver e complexificar as relações sociais. **Revista Cocar**, Belém, v. 19, n. 37, p. 1–18, jul. 2023.

ILYENKOV, E. V. **Our Schools Must Teach How to Think!** *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 45, n. 4, p. 9–49, jul./ago. 2007. (Tradução do texto originalmente publicado em russo na coletânea *Shkola dolzhna učit' myslit'*, Moscou/Voronezh, 2002).

LEONTIEV, A.N. Atividade e consciência. In: LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch. **Atividade consciência personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021, p. 145-177.

MELLO, S.A. Acolhimento e escuta. In: MAGALHÃES, C.; CARBONIERI, J. **A teoria como condição da liberdade docente na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2020, p.17-31.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

Vigotski, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.