UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA ZAMBOM FAVINHA

BASES PARA O DESENVOLVIMENTO DO JOGO PROTAGONIZADO NA INFÂNCIA E A TEORIA DE ELKONIN: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

MARÍLIA
2022

MARIA APARECIDA ZAMBOM FAVINHA

BASES PARA O DESENVOLVIMENTO DO JOGO PROTAGONIZADO NA INFÂNCIA E A TEORIA DE ELKONIN: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Dissertação referente à pesquisa de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Unesp, *Campus* de Marília.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Dr.ª Elieuza Aparecida de Lima

MARÍLIA

2022

F274b

Favinha, Maria Aparecida Zambom
Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin: : um estudo bibliográfico / Maria Aparecida Zambom Favinha. -- Marília, 2022
140 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Elieuza Aparecida de Lima

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Bases para o jogo protagonizado. 4. Desenvolvimento infantil. 5. Teoria de Elkonin. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARIA APRECIDA ZAMBOM FAVINHA

BASES PARA O DESENVOLVIMENTO DO JOGO PROTAGONIZADO NA INFÂNCIA E A TEORIA DE ELKONIN: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Dissertação de Mestrado para obtenção do título de Mestre em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Unesp – *Campus* de Marília, na área de concentração Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dr.ª Elieuza Aparecida de Lima

Unesp, *Campus* Marília, SP.

_____

Dr.ª Amanda Valiengo

Universidade Federal de São João Del Rei, MG.

_____

Dr.ª Cláudia Aparecida Valderramas Gomes

Unesp, *Campus* Assis, SP.

Marília, 08 de março de 2022.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado vida e saúde para a conclusão deste trabalho.

Ao meu marido, Marcelo Favinha, e minha filha, Mariana Z. Favinha, pessoas insubstituíveis na minha vida. Sempre com carinho e colaboração, eles me proporcionaram momentos de estudo. Minha eterna gratidão!

À querida Tamires Mielo, presente comigo em todo o processo.

A minha diretora, Éllen Alves Matsuchita, por entender e consentir momentos de ausências na escola para participações afins, durante o mestrado.

A minha EMEI do coração "Raio de Sol". Como me orgulho de trabalhar nesse lugar e de conviver com pessoas íntegras! Aos amigos, em especial Nelson Rodrigues da Silva e Luciano Massau de Morais, parceiros das minhas ideias, que me ajudam a materializá-las.

Juliana G. Marcelino Akuri, Marcelo C. Pereira e Karolyne Kusunoki, vocês foram minha inspiração. Como tenho gratidão a vocês pelos estudos, trocas dialógicas e amizade! Obrigada por participarem da minha vida.

À amiga Sandra Letícia Pichler, que acompanhou o meu caminho pela busca deste sonho.

À Mariana Natal Prieto, companheira de congressos e apresentações de trabalhos. Conviver com você foi um privilégio e eu tive a honra de tê-la comigo no meu percurso de mestrado.

Aos professores das disciplinas que cursei, cada um deixou sua contribuição para a conclusão desta pesquisa.

Aos grupos de estudos: GEPEDEI – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil e Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. As valiosas discussões colaboraram para minha formação e entendimentos sobre a Teoria Histórico-Cultural.

Às professoras Amanda Valiengo, Cláudia Aparecida Valderramas Gomes e Maria Sílvia Rosa Santana e ao professor José Carlos Miguel, pela leitura atenta e criteriosa do meu trabalho. Os apontamentos e sugestões foram significativos e respeitosos, contribuindo para o meu processo de formação humana.

À minha querida orientadora Elieuza Aparecida de Lima, como foi gratificante conviver com você durante estes 2 anos! Sua delicadeza, palavras sutis e orientação nunca

serão esquecidas. Os laços entre professora e aluna foram fecundos de aprendizagem e amizade. Agradeço por confiar em meus estudos.

A todos os meus amigos aqui não citados, deixo minha gratidão.

A todos os professores com quem convivo, o desejo de acreditar numa educação pública humanizada e possibilitar o jogo protagonizado para o desenvolvimento de funções psicológicas humanas.

Às crianças da Educação Infantil, o meu apreço em vivenciar a infância como período essencial para uma educação que humanize, vivenciando jogos protagonizados, possibilitando o desenvolvimento da inteligência e personalidade.

RESUMO

A presente pesquisa refere-se a um estudo bibliográfico, tendo como objetivo geral: analisar aspectos conceituais da teoria de Elkonin, com vistas a refletir sobre as bases essenciais para o desenvolvimento do jogo protagonizado na idade pré-escolar. Destacam-se como objetivos específicos: discutir sobre o papel do professor e da escola da infância no processo de criação de condições efetivas para a apropriação de bases essenciais do desenvolvimento humano, especialmente as relacionadas ao jogo, nos anos iniciais da vida e sistematizar elementos capazes de provocar e orientar a atividade intelectual do professor, tendo em vista a compreensão do valor e possibilidades do jogo protagonizado. No período pré-escolar, a atividade motivadora do uso e da mobilização de processos psíquicos na criança denomina-se jogo protagonizado. A necessidade da criança de se apropriar de normas e condutas socialmente humanas emerge e, mediante o jogo protagonizado, ela realiza desejos irrealizáveis no momento. Ao ofertar objetos culturais materiais e imateriais e se relacionar com a criança, desde o nascimento, o professor pode propiciar situações efetivas para o máximo desenvolvimento das potencialidades e inteligências das crianças. Essas possibilidades tornam-se essenciais e podem sofisticar o jogo protagonizado. Com amparo nesses pressupostos, que sinalizam um cenário de atividades e possibilidades de formação humana na infância, destaca-se o seguinte problema da pesquisa: Quais as contribuições da Teoria de Elkonin para a compreensão de aspectos conceituais que caracterizam as bases essenciais para o desenvolvimento do jogo protagonizado na idade pré-escolar e, no conjunto, para a formação humana? Esse problema impulsiona estudos para ampliar os entendimentos acerca dessas bases, para instrumentalizar o trabalho docente no processo de criação de situações educativas intencionalmente voltadas à plenitude do desenvolvimento infantil. Como explicitado, além dos contributos de Elkonin (1960a, b; 1986a, b; 1987a, b; 2009a, b, c; 2010; 2017) e de outros autores da Teoria Histórico-Cultural, as reflexões pretendidas envolvem situar e ampliar as compreensões sobre o objeto de investigação. Um argumento basilar desse arcabouço científico é o de que o desenvolvimento do homem é, ao mesmo tempo, biológico e cultural, efetivando-se no seio das relações sociais com o mundo, composto por pessoas e objetos. Para localização, seleção, reunião e análises dos trabalhos fundamentados na teoria de Elkonin (2009a), efetivamos buscas de um corpo de estudos científicos, materializados em artigos, dissertações e teses sobre a temática em pauta, considerando os acervos digitais do Banco de Dissertações e Teses da Capes, da Biblioteca Eletrônica Científica on-line SciElo e do Portal de Periódicos da Capes. A revisão da bibliografia revelou carência de trabalhos científicos referentes à Teoria do Jogo de Elkonin (2009a). Esse aspecto evidencia o valor da pesquisa realizada, contribuindo para materialização da produção científica sobre a temática. Em vista dos onze trabalhos selecionados e sistematizados, foi possível agregá-los em dois eixos de discussões: o valor do jogo para o desenvolvimento humano e intervenções e práticas pedagógicas. Além do pensamento teórico, a pesquisa desvela aspectos da vida e obras desse célebre psicólogo russo. Esse estudioso iniciou as pesquisas em 1930 e somente em 1978 publicou o livro "Psicologia do jogo", em russo. No Brasil, a primeira edição aconteceu 20 anos após, direto do russo, em 1998. Ao longo da história, torna-se difícil investigar o aparecimento do jogo protagonizado, portanto, Elkonin (2009a) sinaliza o seu surgimento referente ao lugar ocupado pela criança na sociedade e sobre o conteúdo desenvolvido por elas no período pré-escolar. Na sociedade contemporânea, a criança, desde o nascimento, pode se relacionar com o mundo ampliando os repertórios culturais, composto por objetos e pessoas, mediante o processo educativo. Nesse processo, as atividades precedentes ao jogo são potentes para o pleno desenvolvimento do jogo protagonizado, no período pré-escolar. A comunicação emocional direta com os adultos possibilita a formação de coordenações sensório-motoras, essenciais ao novo período em

surgimento. No período objetal manipulatório, formam-se as premissas para o desenvolvimento do jogo protagonizado no período pré-escolar, considerando que, sem saber manusear um objeto, não é possível agir com ele, incluindo a forma utilitária e lúdica. No jogo protagonizado, a criança aprende a agir no plano ideativo (plano das ideias), a partir das apropriações sensoriais e objetais vivenciadas nos períodos precedentes. Nesse sentido, o jogo possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de maneira sistêmica, e, também, caracteriza a atividade principal para as crianças pré-escolares.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Bases para o jogo protagonizado. Teoria do Jogo de Elkonin.

ABSTRACT

The present research refers to a bibliographic study, with the general objective: to analyze conceptual aspects of Elkonin's theory, in order to reflect on the essential bases for the development of the game carried out in preschool age. The following specific objectives stand out: to discuss the role of the teacher and the childhood school in the process of creating effective conditions for the appropriation of essential bases of human development, especially those related to the game, in the early years of life and to systematize elements capable of to provoke and guide the teacher's intellectual activity, with a view to understanding the value and possibilities of the game played. In the preschool period, the activity that motivates the use and mobilization of psychic processes in the child is called protagonist play. The child's need to appropriate socially human norms and behaviors emerges and, through the protagonist game, he fulfills unrealizable desires at the moment. By offering material and immaterial cultural objects and relating to the child, from birth, the teacher can provide effective situations for the maximum development of children's potential and intelligence. These possibilities become essential and can sophisticate the game played. Based on these assumptions, which indicate a scenario of activities and possibilities for human formation in childhood, the following research problem stands out: What are the contributions of Elkonin's Theory to the understanding of conceptual aspects that characterize the essential bases for the development of the child? game played in preschool age and, as a whole, for human development? This problem drives studies to broaden the understanding of these bases, to instrumentalize the teaching work in the process of creating educational situations intentionally aimed at the fullness of child development. As explained, in addition to the contributions of Elkonin (1960a, b; 1986a, b; 1987a, b; 2009a, b, c; 2010; 2017) and other authors of Cultural-Historical Theory, the intended reflections involve situating and expanding the understandings about the object of investigation. A basic argument of this scientific framework is that the development of man is, at the same time, biological and cultural, taking place within the social relations with the world, composed of people and objects. In order to locate, select, gather and analyze the works based on Elkonin's theory (2009a), we carried out searches for a body of scientific studies, materialized in articles, dissertations and theses on the subject in question, considering the digital collections of the Dissertation Bank and Theses from Capes, from the SciElo Online Scientific Electronic Library and from the Capes Periodicals Portal. A review of the bibliography revealed a lack of scientific works referring to Elkonin's Game Theory (2009a). This aspect highlights the value of the research carried out, contributing to the materialization of scientific production on the subject. In view of the eleven selected and systematized works, it was possible to aggregate them into two axes of discussions: the value of the game for human development and pedagogical interventions and practices. In addition to theoretical thinking, the research reveals aspects of the life and works of this famous Russian psychologist. This scholar began his research in 1930 and only in 1978 he published the book “Game Psychology”, in Russian. In Brazil, the first edition took place 20 years later, straight from Russian, in 1998. Throughout history, it is difficult to investigate the emergence of the game starring, therefore, Elkonin (2009a) indicates its emergence referring to the place occupied by the child in society and on the content developed by them in the preschool period. In contemporary society, the child, from birth, can relate to the world, expanding cultural repertoires, composed of objects and people, through the educational process. In this process, the activities preceding the game are powerful for the full development of the game played in the preschool period. Direct emotional communication with adults allows the formation of sensorimotor coordination, essential for the new period in emergence. In the manipulative object period, the premises are formed for the development of the game carried out in the preschool period, considering that, without knowing how to handle

an object, it is not possible to act with it, including the utilitarian and playful way. In the protagonist game, the child learns to act in the ideational plane (plan of ideas), from the sensorial and object appropriations experienced in the previous periods. In this sense, the game enables the development of higher psychological functions in a systemic way, and also characterizes the main activity for preschool children.

Keywords: Education. Child education. Bases for the protagonized game. Elkonin Game Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Banco de Dissertações e Teses da Capes 26

Quadro 2 - Banco de Dissertações e Teses da Capes (título, ano e tipo de pesquisa) 27

Quadro 3 – Busca por expressões "SciElo" 28

Quadro 4 – Busca por expressões "Portal de Periódicos da CAPES" 30

Quadro 5 – Biblioteca Eletrônica Científica on-line SciElo e Portal de Periódicos da CAPES 31

Quadro 6 – *Corpus* reunido centralizado por região e outros aspectos..... 38

Quadro 7 - Referências de trabalhos em português do autor Daniil Borissovitch Elkonin com base nos dados de Lazaretti, 2013 53

Quadro 8 - Referências de trabalhos em inglês do autor Daniil Borissovitch Elkonin com base nos dados de Lazaretti (2013)..... 54

Quadro 9 – Referências de trabalhos em espanhol do autor Daniil Borissovitch Elkonin com base nos dados de Lazaretti (2013)..... 55

Quadro 10 – Processo de desenvolvimento..... 96

Quadro 11 – Atividade humana.....98

Quadro 12 – Afeto/cognição.....99

Quadro 13 – Atividade principal do período pré-escolar.....102

Quadro 14 – Atividades precedentes essenciais ao jogo protagonizado.....103

Quadro 15 – Linha acessória de desenvolvimento e linha central de desenvolvimento.....105

Quadro 16 – Falta de clareza conceitual e teórica dos professores.....109

Quadro 17 – Intervenção pedagógica para complexificação do jogo protagonizado.....111

Quadro 18 – Papel do professor.....113

Quadro 19 – Mediação.....119

Quadro 20 – Zona de desenvolvimento iminente.....121

Quadro 21 – Papel da escola.....123

Quadro 22 – Essencialidade do jogo protagonizado.....126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado final da busca 31
Gráfico 2 – Quantidade de trabalhos científicos por ano 32
Gráfico 3 – Quantidade de trabalhos referentes aos eixos de discussão 35
Gráfico 4 – Porcentagem de publicação por região 38

LISTA DE SIGLAS

EEI Escola de Educação Infantil

EMEI Escola Municipal de Educação Infantil

GEPEDEI Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil

THC Teoria Histórico-Cultural

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ASPECTOS DO CAMINHO PERCORRIDO 21

2.1 Detalhamentos da revisão dos conhecimentos produzidos na área 25

2.2 Uma leitura descritiva dos dados bibliográficos reunidos 33

3 CONTRIBUIÇÕES DE DANIIL BORISSOVITCH ELKONIN 42

3.1 Aspectos da vida e obra de Daniil Borissovitch Elkonin 45

3.2 A Teoria do Jogo: aspectos históricos e epistemológicos 58

3.2.1 Origem histórica do jogo protagonizado 62

3.2.2 Bases para o jogo protagonizado: aproximações 66

3.2.3 Jogo protagonizado: aspectos conceituais 83

4 OS EIXOS DE DISCUSSÕES: UM OLHAR SOBRE OS DADOS BIBLIOGRÁFICOS 95

4.1 O valor do jogo protagonizado para o desenvolvimento humano 96

4.2 Intervenção e práticas pedagógicas 107

4.3 O que dizem os eixos de discussões? 124

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 131

REFERÊNCIAS 136

1 INTRODUÇÃO

> A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou: quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.
>
> (VIGOTSKI, 2009b, p. 23)

A escolha do objeto de estudo e do problema da pesquisa articula-se com minha experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Como professora da rede particular, com sistema apostilado de ensino, via-me na contramão de a criança verdadeiramente se expressar em diferentes linguagens (música, artes, obras de artes, obras literárias, dentre outras) e vivenciar o jogo protagonizado. Ao ingressar, em 2011, na Rede Municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, atuando como professora de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), deparei-me com outras possibilidades de ações pedagógicas, possíveis para a criança se apropriar da cultura material e imaterial de maneiras diversificadas.

O excerto provoca e defende a essencialidade de a criança experimentar e participar ativamente de todo processo educativo, desse modo, concebida como protagonista, capaz e em constante desenvolvimento. A possibilidade de a criança ver, ouvir, vivenciar, tatear, sentir, impulsiona e amplia seu repertório cultural, tornando-a candidata à humanização, mediante o processo educativo. Nesse sentido, a probabilidade de sofisticação do jogo protagonizado depende da ampliação de ricos artefatos culturais desde os anos iniciais da vida, especialmente os três primeiros.

Em 2016, quando assumi o cargo de Professora Coordenadora, almejava a possibilidade de as crianças pré-escolares vivenciarem os jogos protagonizados, e isso me despertou o interesse em aprofundar os estudos.

Nessa perspectiva, retornei à universidade e engajei-me em dois grupos de pesquisa: *GEPEDEI – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil* e *Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*. Os estudos me revelaram concepções de criança, Educação Infantil, infância e de desenvolvimento humano, oriundas da THC.

As apropriações teóricas procedentes dos grupos de pesquisa motivavam-me a estudar essencialmente o jogo protagonizado com fundamento nos princípios da Teoria do Jogo de Elkonin (2009a).

O interesse pelo objeto de estudo instigava-me, ao fazer com que eu percebesse a falta de clareza conceitual dos professores em efetivamente ofertar às crianças o jogo protagonizado, propiciando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O desconhecimento de intervenções e práticas pedagógicas obstaculiza o jogo protagonizado, nisso reside a necessidade de superação do pragmático e da espontaneidade.

A Teoria Histórico-Cultural defende o desenvolvimento humano nas e pelas relações sociais, assim, as intervenções pedagógicas podem possibilitar a complexificação no jogo. Ao nascer, a carga genética que herdamos não é suficiente para o pleno desenvolvimento, e o meio social pode se tornar fonte de ampliação do repertório cultural. Nessa perspectiva, desde o começo da vida, a criança apropria-se de conhecimentos. Vale, no entanto, ressaltar o argumento formulado por Vigotski (2018): o desenvolvimento humano é a unidade entre a personalidade e o meio social. Isso significa que não basta o meio social estar repleto de ricos materiais: essencial é que a criança se relacione ativamente com esses bens culturais, tornando-os patrimônios de sua individualidade. Em continuidade, Elkonin (2009a, p. 82) ressalta a origem social do jogo: "[...] da origem histórica do jogo protagonizado e da assimilação de suas formas tem uma importância fundamental para a crítica das concepções biologizantes do jogo infantil. Os fatos apresentados mostram com suficiente clareza que o jogo é de origem social".

A partir do exposto, depreendemos que a possibilidade de a criança sofisticar o jogo protagonizado no período pré-escolar vincula-se às atividades precedentes ao jogo, como Vigotski (2009b, p. 22) enfatiza: "[...] quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela [...]" e Elkonin (2009a, p. 231) reitera: "[...] todas as premissas fundamentais do jogo se apresentam durante o desenvolvimento da atividade da criança com os objetos sob os auspícios de adultos e em atividade conjunta com estes".

Nesse sentido, a pesquisa ora apresentada se ampara nesses fundamentos teóricos e na seguinte argumentação: na relação com uma diversidade de artefatos culturais e com as pessoas de seu entorno - portadoras de experiências históricas e sociais acumuladas, desde o nascimento, a criança pode se tornar agente do processo de desenvolvimento das funções psíquicas, a partir de sua atuação em jogos protagonizados e outras atividades humanas ao longo da infância.

Com essas ideias, o estudo ora apresentado tem como objetivo geral: analisar aspectos conceituais da teoria de Elkonin, com vistas a refletir sobre as bases essenciais para o desenvolvimento do jogo protagonizado na idade pré-escolar. Em consonância com esse objetivo geral, apresentam-se os objetivos específicos: discutir sobre o papel do professor e da escola da infância no processo de criação de condições efetivas para a apropriação de bases essenciais do desenvolvimento humano, especialmente as relacionadas ao jogo, nos anos iniciais da vida e sistematizar elementos capazes de provocar e orientar a atividade intelectual do professor, tendo em vista a compreensão do valor e possibilidades do jogo protagonizado.

Afirmamos nossa compreensão e os direcionamentos deste estudo nos escritos de Elkonin (2009a, p. 258-259) – "[...] o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada [...]" – ao considerarmos que as possibilidades vividas e mediadas pelo adulto nas atividades precedentes configuram o caminho do jogo.

Essa premissa, articulada às contribuições de Elkonin (1960a, b; 1986a, b; 1987a, b; 2009a, b, c; 2010; 2017) e de outros estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, fomenta o problema da pesquisa: Quais as contribuições da Teoria de Elkonin para a compreensão de aspectos conceituais que caracterizam as bases essenciais para o desenvolvimento do jogo protagonizado na idade pré-escolar e, no conjunto, para a formação humana?

Na direção desse problema, argumentamos que o papel do professor se torna essencial ao êxito do desenvolvimento e complexificação desse jogo 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. Conforme Lazaretti (2016, p. 135-136):

> [...] a intervenção do professor pode ser a de incrementar com materiais, recursos, conhecimentos a respeito dessas atividades laborais compartilhando com as crianças, brincando junto, instigando o enredo, levantando hipóteses de direcionamento das ações e operações. A brincadeira compartilhada permite a participação do professor não apenas como alguém que pode dirigir, mas de vivenciar com as crianças e perceber como elas vêm construindo seus conhecimentos a respeito do que envolve as funções de trabalho nas atividades produtivas dos adultos, incrementando e enriquecendo o conteúdo de valores e regras sociais que são fundamentais para se relacionar com o mundo circundante, em direção à almejada formação humana.

Em harmonia com esse excerto, o papel do professor torna-se essencial. Ao instigar, provocar, argumentar e convidar a criança a participar de toda organização social (espaço, tempo, materiais e a relação professor/criança), possibilitam-se desafios e impulsiona-se o

desenvolvimento. Essa função social e política do professor é aprofundada e enriquecida mediante processos formativos de sua profissionalidade, que lhe possibilitam ampliar a clareza conceitual referente à atividade principal dos pré-escolares, assim como de outras atividades por meio das quais a criança aprende e se desenvolve.

A criança almeja e aprecia a presença do professor, como relatado nas pesquisas experimentais de Elkonin (2009a). Os pesquisadores são incluídos nos jogos pelas crianças, assumindo determinados papéis sociais ou, até mesmo, para sanar dúvidas referentes ao desenrolar da ação lúdica.

Com isso, as escolas de Educação Infantil necessitam criar situações, espaços, tempos e possibilidades de estudos para que os professores e demais educadores possam compreender e efetivar o jogo protagonizado. A legislação legitima essa atividade para a criança pequena, assim, do ponto de vista legal, a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p.7) considera o brincar:

> Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá a criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

Outro documento que materializa o brincar como direito inegociável da criança da Educação Infantil é "Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças" (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Nele, o jogo protagonizado como prática pedagógica intencional carece de ser acrescido nos planejamentos dos professores. Em defesa desse direito, Costa (2017, p. 251) ressalta: "A legislação está ao nosso lado! Cabe a nós fazermos valer o que tanto demoramos para construir. É nosso compromisso com aqueles que lutaram por nossos direitos antes de nós e nossa responsabilidade para com quem ainda não sabe e não pode lutar por seus próprios direitos! "

Diferentes documentos legais (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) sinalizam o valor do jogo protagonizado como fundamental para o desenvolvimento humano. Para a efetivação do jogo protagonizado, torna-se essencial a intervenção do professor, libertando as crianças das amarras da reprodução mecânica de ações aleatórias. O jogo protagonizado propicia à criança tomar consciência dos papéis sociais assumidos, possibilitando a ela refletir e superar condutas alienantes impostas pela sociedade. Nessa perspectiva, segundo Szymanski e Colussi (2020, p. 18): "[...] brincar de faz de conta não é fazer de conta que se brinca", requer conduta educacional e intencional do professor.

As reflexões componentes desta dissertação estão organizadas em quatro seções. A primeira delas é esta introdução. Na sequência, a segunda seção se intitula: "Procedimentos metodológicos: aspectos do caminho percorrido". A seção revela o caminho percorrido para buscas, seleções e reuniões de artigos, dissertações e teses. Dessa forma, concluímos e adiantamos, nessa parte do trabalho, a carência de pesquisas fundamentadas na Teoria do Jogo de Elkonin (2009a). Esse aspecto evidencia a essencialidade deste estudo, contribuindo para a materialização sobre o assunto.

O recorte temporal estabelecido iniciou-se no ano de 2009, considerando a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a), que instituiu a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e findou-se em 2020, ano de início desta pesquisa. Com o intuito de ampliar as buscas, os descritores utilizados com aspas e sem aspas foram: Infância *OR* desenvolvimento *AND* jogo protagonizado, Criança *AND* jogo protagonizado, Educação *AND* jogo protagonizado, Infância *AND* jogo protagonizado, Educação infantil *AND* jogo protagonizado e Elkonin *AND* jogo protagonizado. Outras terminologias foram substituídas a fim de ampliar a localização de trabalhos: *jogo de papéis sociais*, *brincadeiras de faz de conta* e *brincadeiras de papéis sociais.* Para o afunilamento dos trabalhos, fixamos critérios de exclusão e inclusão. A seleção de trabalhos foi empreendida no Banco de Dissertações e Teses da Capes, no Portal de periódicos da Capes e na Biblioteca Eletrônica Científica on-line SciElo.

Os onze trabalhos localizados e selecionados agrupam-se em quatro artigos, cinco dissertações e duas teses. A investigação também nos revelou uma quantidade maior de pesquisas científicas em nível de Mestrado. Dessa forma, sinaliza a necessidade de ressignificar a temática em nível de Doutorado, entendendo que o assunto é atual e essencial para necessárias reflexões sobre a educação e o desenvolvimento das crianças.

Os trabalhos foram agrupados em dois eixos de discussões para compreensão dos conteúdos e objetivos gerais referentes a cada objeto de estudo. Os eixos intitularam-se: "O valor do jogo protagonizado para o desenvolvimento humano "e "Intervenção e práticas pedagógicas". Além disso, nessa seção realizamos um trabalho de tratamento dos dados reunidos, sistematizando os trabalhos por: título, tipo de abordagem metodológica (pesquisa de campo ou bibliográfica), universidade (pública ou privada), ano, região e concentração dos trabalhos por região. O trabalho sistemático revelou concentração de publicação em universidades públicas e predominância de pesquisas de campo. A quantidade majoritária de trabalhos se concentra no estado de São Paulo, totalizando 64% (7 pesquisas), seguido do estado

do Paraná, 18% (2 pesquisas), o estado de Santa Catarina com 9% (1 pesquisa) e, por fim, um trabalho, sem identificação geográfica, representando os 9% restantes. A leitura e análise descritiva dos trabalhos científicos possibilitou identificar a necessidade de clareza conceitual de cada região para avançar, a níveis qualitativos, o processo de humanização. Desse modo, no estado de São Paulo, predominam trabalhos referentes ao eixo intervenções e práticas pedagógicas; já o estado do Paraná centralizou o assunto concernente ao valor do jogo protagonizado para o desenvolvimento humano.

A terceira seção se denomina "Contribuições de Daniil Borissovitch Elkonin". Esse célebre psicólogo soviético perpassou por momentos delicados em sua vida pessoal e profissional. Dos aproximadamente 115 trabalhos escritos em russo, totalizam, em português, apenas 2: "Lembranças do amigo e companheiro", presente no livro "Leontiev e a Psicologia Histórico-Cultural: um homem em seu tempo", organizado por Mário Golder, em 2004, e "Psicologia do jogo" (LAZARETTI, 2013). No Brasil, é conhecido praticamente pelo exemplar: "Psicologia do jogo", publicado originalmente em russo, em 1978, e, no Brasil, em 1998, 20 anos após a primeira edição, traduzido direto daquele idioma (LAZARETTI, 2013).

Os trabalhos materializados traduzidos, segundo dados de Lazaretti (2013), envolvem 2 trabalhos em língua portuguesa (supracitados), 10 em língua espanhola e 14 em língua inglesa. Para composição desta dissertação, foi localizada a totalidade dos textos do autor em língua espanhola e, em língua portuguesa, o livro "Psicologia do Jogo" (ELKONIN, 2009a).

A carência de materiais traduzidos pode contribuir para que pesquisadores brasileiros tenham dificuldade em engendrar em reflexões e compreensões sobre o pensamento desse pesquisador.

Na sequência, na seção 3, refletimos pressupostos da Teoria do Jogo, compreendendo aspectos históricos e epistemológicos. Em cada período de desenvolvimento, novas formas de pensar e compreender o mundo emergem, considerando que o processo educativo e condições de vida concreta da criança propiciam mudanças qualitativas e possibilitam o avanço do desenvolvimento das funções psíquicas. As atividades precedentes ao jogo são potentes para o pleno desenvolvimento do jogo protagonizado, no período pré-escolar. A comunicação emocional direta com os adultos possibilita a formação de coordenações sensório-motoras, essenciais ao novo período em surgimento. No período objetal manipulatório, formam-se as bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado no período pré-escolar, considerando que, sem saber manusear um objeto, não é possível agir com ele, incluindo a forma utilitária e lúdica.

No jogo protagonizado, a criança aprende a agir no plano ideativo (plano das ideias), a partir das apropriações sensoriais e objetais vivenciadas nos períodos precedentes.

Em continuidade, a seção 4 estabelece diálogos com os trabalhos localizados, sistematizados e agrupados em eixos de discussões. Para o primeiro eixo abordado "O valor do jogo protagonizado para o desenvolvimento humano" selecionamos os trabalhos de Colussi (2016), Benin, Bran e Goçalves (2016), Gonçalves (2017), Silva (2019) e Szymanski e Colussi (2020). Posteriormente, os trabalhos de Marcolino (2013), Barros, Marcolino e Mello (2014), Barbosa *et al* (2018), Brigatto (2018), Sena (2018) e de Godoy (2019) contribuíram para o entendimento do eixo "Intervenção e práticas pedagógicas".

Diante do exposto, depreendemos a necessidade de desenvolver a investigação, considerando a carência de pesquisas publicadas amparadas na teoria de Elkonin (2009a) e a escassez de manuscritos traduzidos desse notável pesquisador. A partir dessa constatação, o presente estudo pode contribuir para a difusão do pensamento científico de Elkonin (2009a), perspectivando clareza conceitual do professor sobre o valor do jogo protagonizado para o desenvolvimento humano. O fortalecimento conceitual e metodológico do professor pode potencializar e sustentar práticas pedagógicas impulsionadoras, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da atividade criativa da criança.

Na sequência, as considerações finais e referências bibliográficas.

O jogo possibilita desenvolvimento profícuo na criança. Ao assumir um papel social, ela transmuta para a situação fictícia, com regras de condutas, conteúdos, objetos, falas, isto é, intersecta linguagens, impulsionando seu desenvolvimento. O papel social fundamenta as situações lúdicas, como ressalta Elkonin (2009a, p. 204):

> [...] O papel determina o conjunto das ações realizadas pela criança na situação imaginária. Também é o adulto, cuja atividade a criança reproduz. Assim, o objetivo da atividade da criança no jogo é o adulto, o que o adulto faz, com que finalidade faz e as relações que estabelece, ao mesmo tempo, com outras pessoas.

Para a efetividade do jogo, o papel do professor consiste em propiciar situações efetivas possibilitando a reconstituição "do que o adulto faz", potencializado o desenvolvimento sistêmico das crianças. O jogo possibilita o desenvolvimento da imaginação, autocontrole da conduta e função simbólica da consciência, especialmente funções psíquicas, propícias a serem desenvolvidas no período pré-escolar.

Convidamos o leitor e a leitora ao diálogo, nas seções seguintes desta dissertação, com a convicção sobre a potencialidade do jogo protagonizado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, também, como atividade principal para as crianças pré-escolares.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ASPECTOS DO CAMINHO PERCORRIDO

> Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.
>
> (FREIRE, 2020, p. 30)

As palavras de Freire (2020) contribuem para a compreensão de que todo conhecimento produzido é parte da cultura de um determinado tempo histórico. Esse educador argumenta, como somos convidados a depreender a partir desse excerto, que o conhecimento científico socializado tem historicidade. A dialeticidade entre o que se fez "velho" e o que se faz "novo" resulta de necessidades de conhecimentos contemporâneos, envolvendo compreensões sobre as coisas do mundo. Dentre elas, estão entendimentos sobre quem é a criança, sua infância e a Educação Infantil.

Esse movimento histórico de produção de conhecimentos é inacabado e a pesquisa bibliográfica pode contribuir para esse ciclo em constante transformação, com a perspectiva de socialização do que foi produzido, colaborando com argumentações e proposituras científicas contemporâneas.

O trabalho investigativo a partir das produções existentes sobre a temática é um dos pré-requisitos que caracteriza a pesquisa como bibliográfica. Nesse tipo de pesquisa, a seleção, a reunião, a sistematização e a discussão dos conhecimentos científicos são ações metodológicas para o alcance do objetivo de estudo. Nele, pesquisador e o objeto pesquisado são produtos de um movimento histórico, considerando o diálogo entre pesquisador e trabalhos científicos produzidos e materializados em artigos, dissertações, teses, dentre outros. Isso releva o caminho a ser percorrido e as tomadas de decisões frente à pesquisa (ANDRÉ, 2013; LIMA, MIOTO, 2007).

Com essa compreensão e motivação para composição de conhecimento científico a partir dos estudos no Curso de Mestrado, esta seção destaca detalhamentos dos caminhos percorridos para a efetivação da pesquisa bibliográfica ora apresentada e discutida, com base na seleção de trabalhos científicos do que já se produziu sobre o assunto para atingir o objetivo geral do estudo retratado nesta dissertação, a saber: analisar aspectos conceituais da teoria de Elkonin, com vistas a refletir sobre as bases essenciais para o desenvolvimento do jogo protagonizado na idade pré-escolar.

Assim, nos limites de tempo escasso, em nível de Mestrado, a escolha foi aprofundar conceitos e potencializar os estudos sobre a teoria eleita como fundamento científico. Nessa perspectiva, a escolha metodológica concretizou-se em bibliográfica, como sintetiza Gonsalves (2005, p. 34):

> Caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa.

Com esse entendimento, a pesquisa dirige-se a um aprofundamento científico sobre o assunto em pauta, considerando que, como adverte Elkonin (2009a, p. 10):

> Estamos muito longe de crer que chegamos ao fundo da natureza psicológica do jogo. Com este livro gostaríamos de dar a nossa modesta contribuição para o estudo dos problemas da psicologia do jogo, que despertam cada dia mais interesse. Não se trata de um livro de texto nem de um manual. [...]. Permitimo-nos expor algumas hipóteses, suposições e até mesmo conjeturas cuja verificação é matéria de futuros trabalhos.

Ao compreendermos a complexidade do desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança na infância, defendemos a necessidade de, modestamente, contribuir com estudo por meio do qual se firme a ideia de que, na infância, a criança se abre para conhecer o mundo, aprender e se desenvolver, conforme o acesso que tem às coisas deste mundo.

Meu percurso profissional é marcado por 31 anos de história atuando como professora de crianças da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental da rede particular e pública de um município do interior do estado de São Paulo. Desde abril de 2016, sou Professora Coordenadora em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na zona sul dessa cidade. Nessa trajetória profissional, deparei-me com propostas de ensino apostilado, ou antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental ou listas de conhecimentos pré-estabelecidos pelo professor. Diferentes situações nesse percurso de trabalho motivaram questões como: a participação da criança nessas propostas possibilita a sua expressão nas diferentes linguagens (desenho, jogo protagonizado, fala, música, pintura)?

Essa inquietação me impulsionou a refletir sobre minha atuação como profissional responsável pela criação de situações propícias à formação continuada dos professores das escolas onde trabalhei e daquela em que trabalho atualmente. Tal fato, particularmente, provocou-me a estudar – e essa motivação me conduziu novamente à Universidade para engajamento em dois grupos de pesquisa: *GEPEDEI – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre*

Especificidades da Docência na Educação Infantil e *Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural.*

As leituras, estudos e reflexões possíveis nessas participações aproximaram-me de uma teoria explicativa da natureza do desenvolvimento humano e do papel da escola na formação de homens e mulheres capazes de se transformarem e também serem agentes de mudanças na sociedade. Trata-se da Teoria Histórico-Cultural (THC), que se traduz em princípios e teses cientificamente elaboradas por pesquisadores, tais como Elkonin (1960a, b; 1986a, b; 1987a, b; 2009a, b, c; 2010; 2017), Lísina (1987), Vénguer (1987), Zaporózhets (1987), Vénguer e Vénguer (1993), Mukhina (1995), Vygotsky (1995; 1996), Vigotski (2009a; 2009b; 2010; 2018; 2021), Leontiev (2004; 2010), Luria (2010), Vigotskii (2010), que entendem o desenvolvimento humano como histórico e social. Em seus argumentos, está o pressuposto científico segundo o qual aprendemos a ser humanos, participando da vida em sociedade e nos relacionando com o mundo, composto de ricos artefatos culturais historicamente acumulados e de outras pessoas.

Amparada por princípios teóricos advindos das apropriações relativas aos estudos e reflexões realizados nos grupos de pesquisa e, também, por minha atuação como Professora Coordenadora em uma EMEI, elegi os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para conduzirem meus modos de pensar e agir. Como a composição desta dissertação evidencia, o *objeto de estudo* escolhido se relaciona a aspectos conceituais da teoria de Elkonin, referentes às bases essenciais para o desenvolvimento do jogo protagonizado na idade pré-escolar.

A escolha do *objeto de estudo* se articula com pesquisas científicas que buscam contribuir para mudanças dos atos de pensar, refletir, opinar, se apropriar e objetivar conhecimentos, o que envolve revisar concepções de criança, currículo e Educação Infantil na escola da infância. Pesquisas atuais, como as de Marcolino (2013), Akuri (2016), Kusunoki (2018), Sena (2018) e Silva (2019), argumentam que a infância é o período em que a criança, ao atuar como participante ativa das relações humanas em diferentes contextos, mais tem condições de se apropriar da realidade circundante e se desenvolver plenamente.

O processo de humanização é constituído a partir das relações sociais que o sujeito estabelece com o meio. Na relação com a cultura material e imaterial, a criança pode ser candidata à humanização, mediante a dialeticidade das atividades de apropriação e objetivação dessa cultura. Desse modo, amparamo-nos na premissa de que a criança aprende desde que nasce e que esse processo pode se efetivar em suas máximas possibilidades, de forma harmônica, constituindo sua personalidade e inteligência. A partir desse entendimento, a

criança concebida é tratada como um sujeito capaz, social, histórico e de direitos, em seu contexto econômico, político, social e pedagógico. De igual modo, emerge a concepção de Educação Infantil como lugar de promover possibilidades de aprendizagens que incidam diretamente no desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança. Ao entender que a criança aprende em contato com a natureza, arte, música, dança, teatro, objetos produzidos pelo homem, leitura de diferentes gêneros literários, escrita com necessidade de registro e com tantas outras culturas, emerge-se um currículo humanizador composto pelos profissionais e comunidade que integram a EEI. Isso significa ofertar condições para o desenvolvimento de modos diferenciados de pensar, agir e sentir o mundo, ampliando as possibilidades de potencializar as funções psíquicas tipicamente humanas, como memória, pensamento, percepção e atenção (AKURI, 2016).

Essas ideias introdutórias amparam o delineamento do seguinte *problema da pesquisa*: "Quais as contribuições da Teoria de Elkonin para a compreensão de aspectos conceituais que caracterizam as bases essenciais para o desenvolvimento do jogo protagonizado na idade pré-escolar e, no conjunto, para a formação humana? "

A clareza sobre os aspectos do caminho percorrido para a localização, seleção e reunião do material bibliográfico pode validar a escolha dos estudos bibliográficos para buscar respostas ao problema da pesquisa. Trata-se de apreender conceitos e fundamentos essenciais capazes de explicar as bases científicas necessárias à sofisticação e ampliação do repertório do jogo protagonizado.

A partir do exposto nesta seção, até aqui, depreende-se que esses aportes científicos amparam a pesquisa considerando-se os objetivos específicos:

- ✓ Discutir sobre o papel do professor e da escola da infância no processo de criação de condições efetivas para a apropriação de bases essenciais do desenvolvimento humano, especialmente as relacionadas ao jogo, nos anos iniciais da vida;
- ✓ Sistematizar elementos capazes de provocar e orientar a atividade intelectual do professor, tendo em vista a compreensão do valor e possibilidades do jogo protagonizado.

Em sintonia, no próximo item, seguimos com a apresentação do processo de buscas, seleções e reuniões de conhecimentos científicos produzidos que podem contribuir para o objeto de estudo a ser pesquisado.

De acordo com Freire (2020), conhecer o conhecimento existente se faz necessário para apropriação e objetivação de conceitos e fundamentos epistemológicos – isto é: recorremos ao

já produzido para compor a pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa científica articula-se com a cultura de um determinado tempo, um enunciado social, único e inacabado.

2.1 Detalhamentos da revisão dos conhecimentos produzidos na área

Para reunião de trabalhos científicos referentes à pesquisa "Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin: um estudo bibliográfico", selecionamos algumas bases digitais, com o intuito de reunir o material teórico.

O Banco de Dissertações e Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foi uma das bases acadêmicas revisitadas. Além dela, a Biblioteca Eletrônica Científica on-line SciElo e o Portal de periódicos CAPES foram utilizados como fontes digitais para as buscas, seleção e reunião de artigos, dissertações e teses científicas referentes ao assunto.

O recorte temporal estabelecido para a revisão bibliográfica é o ano de 2009, considerando a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse documento marca e regulamenta, em âmbito nacional, reflexões e estudos sobre: currículo da Educação Infantil, concepção de criança, práticas pedagógicas que requerem a organização de espaço, tempo e material e outros aspectos relevantes específicos sobre a infância. Trata-se de marco relacionado à construção da identidade da Educação Infantil no Brasil, com a perspectiva de contribuir para o processo político e histórico e de evidenciar documentos legais que reconheçam e busquem garantir a Educação Infantil como espaço coletivo de relações sociais para a formação da criança pequena. O ano final para as buscas é o de 2020, por ser o ano de ingresso no Programa de Pós-Graduação e, portanto, o início da pesquisa.

Para a efetivação das buscas em todas as bases digitais, Banco de Dissertações e Teses da Capes, Biblioteca Eletrônica Científica on-line SciElo e no Portal de periódicos CAPES, os descritores utilizados – com aspas e sem aspas – foram:

- ✓ Infância *OR* desenvolvimento *AND* jogo protagonizado,
- ✓ Criança *AND* jogo protagonizado,
- ✓ Educação *AND* jogo protagonizado,
- ✓ Infância *AND* jogo protagonizado,
- ✓ Educação infantil *AND* jogo protagonizado,
- ✓ Elkonin *AND* jogo protagonizado.

Com o propósito de ampliar e atingir um número significativo de trabalhos produzidos, outras terminologias substituíram jogo protagonizado, como: *jogo de papéis sociais*, *brincadeiras de faz de conta* e *brincadeiras de papéis sociais*

A fim de refinar e delimitar as buscas nas bases de dados, utilizamos critérios de inclusão e exclusão de títulos. Fixamos como critérios de exclusão as pesquisas de outras áreas não pertencentes ao campo da Educação Infantil, à Teoria do Jogo de Elkonin (2009a) e ao recorte temporal. Acerca dos critérios de inclusão, delimitamos aqueles trabalhos referentes ao recorte temporal estabelecido, artigos avaliados por pares e a existência de um ou mais dos descritores no título ou em seus resumos.

Para localização dos trabalhos, usamos os operadores booleanos *AND* e *OR*, colaborando para o afunilamento da temática, articulado com os descritores.

As pesquisas encontradas em todas as bases digitais foram organizadas pela pesquisadora em arquivos distintos, bem como os trabalhos encontrados foram sistematizados. Vários trabalhos foram localizados em duplicidade, com descritores distintos, e alguns também fora do recorte temporal. Em relação à *brincadeira*, encontramos títulos afetos à área da Educação Física, a outro viés teórico (Piaget), como parte da legislação e direito da criança, a munícipios distintos que integram o brincar em seus currículos e também à compreensão do docente referente a essa metodologia. Essas pesquisas foram suprimidas.

Num primeiro momento, utilizamos os descritores: Infância *OR* desenvolvimento *AND* jogo protagonizado, Criança *AND* jogo protagonizado, Educação *AND* jogo protagonizado e Infância *AND* jogo protagonizado. Nenhum item foi localizado com esses descritores e suas alternâncias de terminologia – *jogos de papéis sociais*, *brincadeira de faz de conta* e *brincadeiras de papéis sociais*. Diante desse cenário, as pesquisas prosseguiram com os outros descritores.

No Banco de Dissertações e Teses da Capes, o quadro 1 abaixo apresentado evidencia o número de trabalhos referente a cada descritor.

Quadro 1 – Banco de Dissertações e Teses da Capes

Seleção de Teses e Dissertações - Capes – 2020		
Descritores de busca	Mestrado e Doutorado	Referente ao tema
Educação infantil *AND* jogo protagonizado	2.675	Tese (1)
Educação infantil *AND* brincadeiras de faz de conta	2.904	Dissertação (2) Tese (1)

Educação infantil *AND* brincadeiras de papéis sociais	2.671	Dissertação (1)
Educação infantil *AND* jogos de papéis sociais	3.045	0
Educação infantil *AND* Elkonin	2.696	Dissertação (2)
Total	13.991	Dissertação (5) Tese (2)

Fonte: Elaborado pela autora.

Do total (13.991) de buscas com os diferentes descritores, a seleção dos trabalhos pautou-se nos critérios de exclusão e inclusão e a revisão dos dados localizados se estendeu da primeira à vigésima página com cada descritor, nas diferentes bases digitais.

No conjunto de dissertações selecionadas, reunimos duas pesquisas bibliográficas e três de campo. Em complemento ao quadro 1, evidenciamos no quadro 2 os títulos encontrados no Banco de Dissertações e Teses da Capes referentes a cada descritor, como ano, tipo de pesquisa e autores:

Quadro 2 – Banco de Dissertações e Teses da Capes (título, ano e tipo de pesquisa)

Dissertações - Capes – 2020			
Descritores de busca	Título da dissertação	Ano e pesquisa	Autores
Educação infantil *AND* brincadeiras de faz de conta	**A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar:** Estudo teórico-prático à luz da psicologia Histórico-Cultural e pedagogia Histórico-Crítica.	2018 Pesquisa de campo	BRIGATTO, F. O.
	As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da Psicologia Histórico-Cultural.	2019 Pesquisa de campo	GODOY, G. do N.
Educação infantil *AND* brincadeiras de papéis sociais	**O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar.**	2019 Pesquisa bibliográfica	SILVA, M. C. da
Educação infantil *AND* Elkonin	**Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**.	2016 Pesquisa de campo	COLUSSI, L.G.

	Jogo na Educação Infantil: As contribuições de Elkonin e Rubinstein.	2017 Pesquisa bibliográfica	GONÇALVES, S.R.S.
Teses - Capes – 2020			
Descritores de busca	Título da tese	Ano e pesquisa	Autores
Educação infantil *AND* jogo protagonizado	**A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.**	2013 Pesquisa de campo	MARCOLINO, S.
Educação infantil *AND* brincadeiras de faz de conta	**A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar**.	2018 Pesquisa de campo	SENA, S.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, na Biblioteca Eletrônica Científica on-line SciElo, seguindo o uso de todos os descritores já mencionados, sinalizamos dois artigos publicados em revistas.

Quadro 3 – Busca por expressões "SciElo"

SciElo – 2020		
Descritores de busca	Total encontrado	Referente ao tema
Educação infantil *AND* jogo protagonizado	1	1 (repetido)
Educação infantil *AND* brincadeiras de faz de conta	0	0
Educação infantil *AND* brincadeiras de papéis sociais	1	1 (repetido)
Educação infantil *AND* jogos de papéis sociais	2	2
Elkonin AND jogos de papéis sociais, Elkonin AND jogo protagonizado, Elkonin AND brincadeiras de faz de conta, Elkonin AND brincadeiras de papéis sociais	1	1 (repetido)
Total	5	2

Fonte: Elaborado pela autora.

O artigo “A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil” foi localizado com todos os descritores, exceto na busca com o descritor Educação infantil *AND* brincadeiras de faz de conta. O segundo artigo selecionado nesse portal tem como título “Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6anos”, a partir dos descritores Educação infantil *AND* jogos de papéis sociais.

A última reunião de dados foi no Portal de Periódicos da Capes. As buscas foram iniciadas com os descritores Educação infantil *AND* jogo protagonizado, com os quais localizamos dois artigos pertinentes ao assunto. Destes, um é repetido e foi localizado na Biblioteca Eletrônica Científica *on-line* SciElo. O outro, articulado à pesquisa, tem como título “O uso do jogo protagonizado na educação infantil”.

A seguir, com Educação infantil *AND* brincadeiras de faz de conta, selecionamos cinco trabalhos. O artigo científico “Pipocas pedagógicas na Educação Infantil: as conversas entre as crianças dizem muito aos educadores” aponta a essencialidade da observação do professor nos diálogos entre as crianças, possibilitando identificar ações pedagógicas com a possibilidade de promover o desenvolvimento humano. O trabalho “Formação Continuada na Educação Infantil: interface com o brincar” sinaliza o brincar como campo de estudo em construção. A formação continuada contribui para o trabalho pedagógico do professor, possibilitando obstaculizar ações pautadas em práticas escolarizantes.

A pesquisa “Compreensão de professoras acerca das brincadeiras de faz-de-conta e das culturas infantis” direciona o olhar pedagógico para as brincadeiras, com o intuito de o educador compreender a relevância dessa atividade, como especificidade da Educação Infantil. O trabalho intitulado “Processos de significação sobre a família em brincadeiras de crianças em Acolhimento Institucional” convida as crianças a brincar de “família” e, a partir das filmagens, traz reflexões sobre relações horizontais e verticais reconstituídas no jogo pelas crianças, mediante a sua condição concreta de vida.

Os quatro trabalhos supracitados não apresentam o arcabouço teórico relativo à Teoria do Jogo de Elkonin (2009a), aspecto fundamental descrito no critério de exclusão, portanto sem relação com esse objeto de estudo. Somente a pesquisa “A importância do brincar na educação infantil um novo olhar sobre esta disciplina” contribui com a pesquisa em pauta.

O próximo descritor, Educação infantil *AND* brincadeiras de papéis sociais, sinalizou o trabalho “Recriações de papéis sociais sobre família no brincar de crianças pequenas”, em que, a partir de várias cenas filmadas de brincadeiras livres no contexto escolar, um episódio empírico foi escolhido para descrição. Os dados gerados na pesquisa apontam papéis

perceptíveis e interpretados pelas crianças, relativos ao seu contexto familiar concreto. A abordagem teórica não se refere à Teoria do Jogo de Elkonin (2009a), acarretando, por isso, a exclusão do trabalho.

Com as expressões Elkonin *AND* jogos de papéis sociais, Elkonin *AND* jogo protagonizado, Elkonin *AND* brincadeiras de faz de conta e Elkonin *AND* brincadeiras de papéis sociais, finalizamos nossas buscas, encontrando dois trabalhos repetidos referentes ao tema, que apareceram com outros descritores.

Quadro 4 – Busca por expressões "Portal de Periódicos da Capes"

Portal de Periódicos da Capes – 2020		
Descritores de busca	Total encontrado	Referente ao tema
Educação infantil *AND* jogo protagonizado	2 (um repetido)	1
Educação infantil *AND* brincadeiras de faz de conta	5	1
Educação infantil *AND* brincadeiras de papéis sociais	1	0
Educação infantil *AND* jogos de papéis sociais	0	0
Elkonin AND jogos de papéis sociais, Elkonin AND jogo protagonizado, Elkonin AND brincadeiras de faz de conta, Elkonin AND brincadeiras de papéis sociais	2	2 (repetidos)
Total	10	2

Fonte: Elaborado pela autora.

A sistematização dos artigos científicos revelou que dois são referentes à pesquisa de campo, assim denominados: "O uso do jogo protagonizado na educação infantil" e "Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5–6 anos". Outros dois artigos, "A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil" e "A importância do brincar na educação infantil um novo olhar sobre esta disciplina", são de caráter descritivo, qualificando-se como estudos bibliográficos.

A seleção dos artigos dos portais SciElo e Periódicos da Capes apresenta-se no quadro 5, descrito de maneira sintetizada, elencando os títulos, ano, tipo de pesquisa e autores.

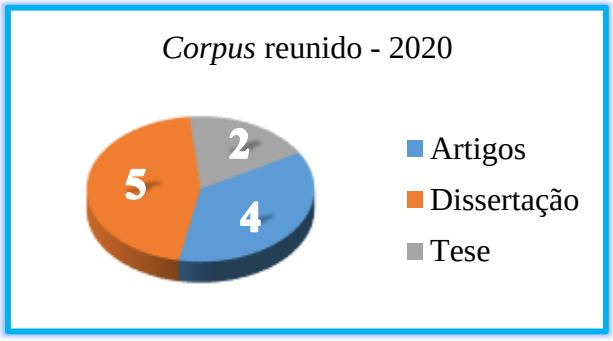
Quadro 5 – Biblioteca Eletrônica Científica on-line SciElo e Portal de Periódicos da Capes

Artigos científicos - SciElo – 2020			
Descritores de busca	Título da dissertação	Ano e pesquisa	Autores
Educação infantil *AND* jogos de papéis sociais	**A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil**	2014 Pesquisa bibliográfica	BARROS, F.C.M. de; MARCOLINO, S.; MELLO, S.A.
	Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5–6 anos	2020 Pesquisa de campo	SZYMANSKI, M. L. S.; COLUSSI, L. G.
Artigos científicos - Periódicos da Capes – 2020			
Educação infantil *AND* jogo protagonizado	**O uso do jogo protagonizado na educação infantil**	2018 Pesquisa de campo	BARBOSA, K.R.de S *et al*
Educação infantil *AND* brincadeiras de faz de conta	**A importância do brincar na educação infantil um novo olhar sobre esta disciplina**	2016 Pesquisa bibliográfica	BENIN, S.M.B.; BRAN, G.P.do A.; GOÇALVES, M.P.

Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 1 sintetiza a busca das pesquisas científicas materializadas em artigos, dissertações ou teses. Como os dados sistematizados apontam, há uma escassez de trabalhos científicos, referentes à Teoria do Jogo de Elkonin (2009a). A investigação também nos revelou uma quantidade maior de pesquisas científicas em nível de Mestrado. Dessa forma, sinaliza a necessidade de ressignificar a temática em nível de Doutorado, entendendo que o assunto é atual e essencial para necessárias reflexões sobre a educação e o desenvolvimento das crianças.

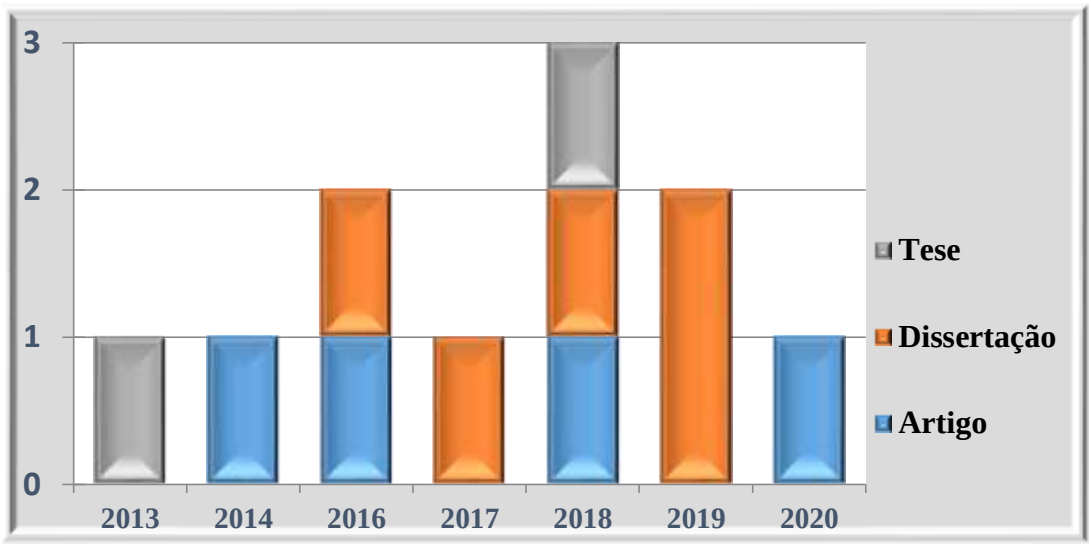
Gráfico 1 – Resultado final da busca



Fonte: Elaborado pela autora.

Em vista do número reduzido de trabalhos científicos e verificando os anos de produções, a primeira publicação encontrada foi em 2013, no 4º ano do recorte temporal dessa pesquisa (2009-2020). Em 2015, fica evidente a ausência de investigação científica. O ano mais fecundo de produções foi o de 2018, com a divulgação de três trabalhos, materializados em um artigo, uma dissertação e uma tese. A organização desses estudos encontra-se descrito no gráfico 2.

Gráfico 2 – Quantidade de trabalhos científicos por ano



Fonte: Elaborado pela autora

A análise temporal dos trabalhos científicos evidencia que, desde 2016, o número de trabalhos produzidos vem se mantendo de maneira singela, com pelo menos um ao ano. É possível notar que o assunto é atual, com potencialidade de estudos, argumentações e reflexões no cenário científico.

Ao findar a seleção e reunião de produções científicas, destacamos os pesquisadores contemporâneos, localizados nesses estudos descritivos, materializados em textos: Marcolino (2013), Barros, Marcolino e Mello (2014), Colussi (2016), Benin, Bran e Goçalves (2016), Gonçalves (2017), Brigatto (2018), Sena (2018), Godoy (2019), Silva (2019), Barbosa *et al*. (2019) e Szymanski e Colussi, (2020). Esses estudiosos poderão contribuir para reflexões acerca das bases essenciais, com a possibilidade de sofisticar o jogo protagonizado no período pré-escolar. A potência dessas contribuições pode ser especialmente retratada mediante as considerações de Lazaretti (2011). De acordo com a pesquisadora:

> [...] no conjunto dos escritos do Elkonin, encontramos uma produção fecunda e desafiadora, e percebemos o quanto este autor é um clássico do pensamento psicológico, entretanto um nome praticamente desconhecido entre os pedagogos e psicólogos, sobretudo, na área infantil, no Brasil. [...] (LAZARETTI, 2011, p. 259).

Ao longo dessa seleção e reunião de materiais, foi possível perceber a carência de trabalhos relativos ao assunto em pauta na investigação apresentada, o que parece justificar o estudo, considerando, dentre outros aspectos: conhecer mais profundamente o pensamento científico de Elkonin (2009a) sobre o jogo protagonizado e contribuir para ampliar a clareza conceitual sobre o assunto. Esses elementos, especialmente, motivam-nos a refletir acerca do percurso investigativo.

Com essas ideias, firmamos a necessidade desse movimento de leituras e reflexões para apropriação e ressignificação de conceitos a partir da revisitação constante do material bibliográfico selecionado, de modo a compreender os fundamentos teórico-metodológicos, advindos da Teoria do Jogo de Elkonin (2009a).

2.2 Uma leitura descritiva dos dados bibliográficos reunidos

A partir do *corpus* reunido, as leituras dos trabalhos científicos dedicaram-se a identificar inicialmente aspectos de aproximações, sistematizando possíveis articulações existentes entre eles (LIMA, MIOTO, 2007).

De modo geral, em sintonia com Lima e Mioto (2007) e com princípios da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que se apropriar, refletir e discutir aspectos do que já se produziu pode contribuir para entendimentos sobre consensos e avanços do conhecimento em determinado assunto. Nesse sentido, é possível incorporar aspectos das produções científicas em busca da tessitura de conhecimentos atuais.

A sistematização dos trabalhos científicos produzidos potencializa caminhos possíveis à pesquisa. Nas palavras de Vigotski (2009b, p. 42), "A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores". Nisso reside a sociabilidade do ser humano em estabelecer relações com os outros e com o meio, no processo de apropriação e objetivação dos elementos da cultura humana.

A leitura dos trabalhos revelou temas específicos. Marcolino (2013), Barros, Marcolino e Mello (2014) e Brigatto (2018) argumentam sobre o valor da mediação pedagógica de maneira direta ou indireta para o desenvolvimento do jogo protagonizado.

A pesquisa de Gonçalves (2017) analisa a atividade de jogo segundo os estudos de Rubinstein (1977) e Elkonin (2009a) e destaca breve contexto histórico desses estudiosos. De acordo com a autora, o jogo, o estudo e o trabalho, para Rubinstein (1977), são atividades principais que movem o desenvolvimento psíquico. Conforme aponta o estudo da pesquisadora, Elkonin (1987b) caracteriza como atividades principais e motivadoras do desenvolvimento humano: a comunicação emocional direta, a atividade objetal manipulatória, o jogo protagonizado, a atividade de estudo (infância), a comunicação intima pessoal (adolescência) e a atividade profissional/de estudo (juventude/adulto). Para Gonçalves (2017), Rubinstein (1889-1960) pertence à primeira geração de estudiosos da psicologia marxista e Elkonin (1904-1984), à segunda geração.

Já os trabalhos de Colussi (2016), Benin, Bran e Goçalves (2016) e Szymanski e Colussi (2020) enfatizam a contribuição do jogo de papéis sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os trabalhos de Barbosa *et al* (2018) e Godoy (2019) evidenciam a percepção dos docentes quanto ao jogo protagonizado, a sua relação com a prática e sua efetivação na rotina educativa das crianças.

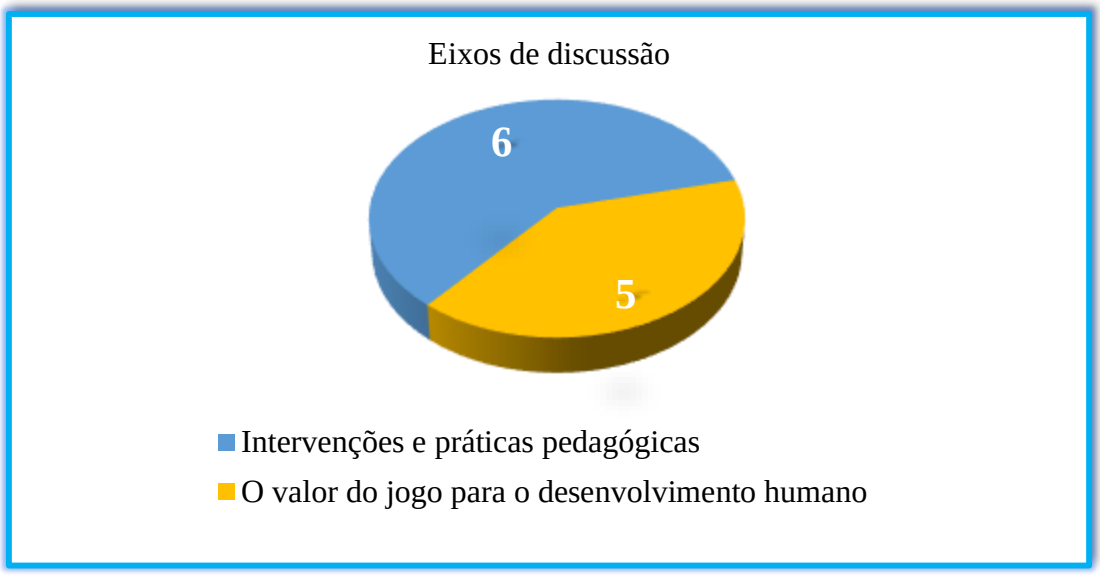
Sena (2018) analisa e interpreta se as interferências pedagógicas no jogo de papéis sociais contribuem para o desenvolvimento psíquico da criança, bem como a possibilidade de mensurar o nível de jogo praticado pela criança. Por fim, dos textos que compõem o corpus da pesquisa bibliográfica, o trabalho de Silva (2019) evidencia a relação dos jogos de papéis sociais e o desenvolvimento da imaginação.

A partir da leitura desses onze trabalhos, é possível agrupá-los em eixos de discussões referentes a:

- ✓ O valor do jogo para o desenvolvimento humano: Colussi (2016); Benin, Bran e Goçalves (2016); Gonçalves (2017); Silva (2019) e Szymanski e Colussi (2020);
- ✓ Intervenções e práticas pedagógicas: Marcolino (2013); Barros, Marcolino e Mello (2014); Barbosa *et al* (2018); Brigatto (2018); Sena (2018); e Godoy (2019).

No gráfico 3, sintetizamos a quantidade de trabalhos referente aos eixos de discussão:

Gráfico 3– Quantidade de trabalhos referente aos eixos de discussão



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da seleção e organização em eixos de discussões, destacamos aspectos essenciais dos estudos reunidos como *corpus* da pesquisa, analisados na quarta seção desta dissertação.

Em relação ao eixo "o valor do jogo para o desenvolvimento humano", verificamos trabalhos publicados a partir de 2016, uma dissertação (COLUSSI, 2016) e um artigo (BENIN; BRAN; GOÇALVES, 2016). No ano seguinte, uma dissertação (GONÇALVES, 2017) e, após 2 anos, a dissertação de Silva (2019) potencializa a discussão. Em 2020, o artigo (SZYMANSKI; COLUSSI, 2020) menciona recortes dos dados tratados na dissertação de 2016. A dissertação de Gonçalves (2017) pertence ao programa de pós-graduação de uma universidade privada e as demais dissertações e o artigo (SZYMANSKI; COLUSSI, 2020) são provenientes de universidades estaduais e de programas de pós-graduação em educação. Os trabalhos aqui reunidos nesse eixo provêm do interior do estado do Paraná, do interior do estado de Santa Catarina e do interior do estado de São Paulo, mas não possível localizar a identificação geográfica do artigo (BENIN; BRAN; GOÇALVES, 2016).

Esses estudos também destacam elementos teóricos fundamentais ao exercício de reflexão proposto nesta pesquisa, sendo possível destacar que, do nascimento aos 5, 6 anos, ao participar, agir e atuar nas relações sociais com outras pessoas e objetos da cultura, a criança se apropria de características especificamente humanas. Trata-se de um período da vida essencial para a formação e o aperfeiçoamento de capacidades humanas sofisticadas de percepção, pensamento, fala, memória, autocontrole da conduta e de formas variadas de expressão.

O desenvolvimento dessas capacidades humanas é um processo dialético, intersectando o movimento dos mundos objetivo e subjetivo. Esse processo pode ser fomentado em diferentes situações e aspectos. Um deles se refere à oferta de possibilidades para que a criança possa, por meio de sua atividade (se comunicando, manipulando, brincando, se movimentando), se apropriar do sentir, tatear, ouvir e perceber o mundo construído culturalmente e historicamente pelo homem.

A partir do exposto, no próximo eixo de análise, contemplamos aspectos essenciais do papel do professor para a formação humana, mencionados em duas vertentes: intervenção pedagógica e práticas pedagógicas. Como processo ativo condicionado pelo desenvolvimento social, o processo educativo pode evidenciar o valor do jogo para o desenvolvimento humano, fomentando lugar, tempo, contextos e materiais para sua efetivação. O ato educativo concretiza-se nas intervenções criança/professor/cultura e em práticas pedagógicas potencializadoras, na conquista precípua de provocar avanços no desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

Referente ao segundo eixo analisado, "Intervenções e práticas pedagógicas", o primeiro trabalho foi publicado em 2013 (MARCOLINO, 2013) e, no ano seguinte, um artigo (BARROS; MARCOLINO; MELLO, 2014). Em 2018, localizamos um artigo (BARBOSA *et al*, 2018), uma dissertação (BRIGATTO, 2018) e uma tese (SENA, 2018). Finalizando, em 2019, a localização da dissertação de Godoy.

Desses dados, percebemos ausência de trabalhos nos anos de 2015 a 2017. Em 2018, o artigo (BARBOSA *et al*, 2018) provém de uma universidade particular do estado de São Paulo; o artigo (BARROS; MARCOLINO; MELLO, 2014) e as outras pesquisas, de universidades públicas, referentes ao interior do mesmo estado. As duas teses (MARCOLINO, 2013; SENA, 2018) e duas dissertações (BRIGATTO, 2018; GODOY, 2019) pertencem a programas de pós-graduação em educação.

A intervenção docente, como defende a teoria Histórico-Cultural, pode potencializar a criação de condições favoráveis a aprendizagens e desenvolvimento humano. Isso significa que, mediante processos educativos, cada pessoa estabelece ao longo da vida relações com seu meio social concreto e, nesse processo, aprende a ser humana.

O planejamento de práticas docentes e a intervenção pedagógica constituem tarefas didáticas dirigidas à planificação, complexificação e realização das ações docentes voltadas à criação de condições educativas favoráveis ao desenvolvimento humano na infância, em níveis cada vez mais elevados. Nessa perspectiva, o jogo protagonizado requer o olhar intencional,

atento e observador do professor, porque se trata da atividade que guia o desenvolvimento humano em crianças entre 3 e 6 anos de idade, também conhecidas como pré-escolares.

Como defende Godoy (2019), é um processo educativo planejado e vivido em todo o período da criança na escola. Em diferentes atividades, especialmente, na idade pré-escolar, na realização do jogo protagonizado, a criança pode ampliar suas possibilidades de aprendizados e desenvolvimento humano. "No geral, as atividades didáticas são planejadas e as brincadeiras, que são por sua vez a atividade principal da criança e que possibilitará as maiores transformações no seu desenvolvimento, são livres e sem direcionamento" (GODOY, 2019, p. 23).

Essas argumentações potencializam reflexões relacionadas à necessidade de planejamento e desenvolvimento de processos educativos orientados em compreensões científicas sobre criança, aprendizagem, desenvolvimento humano, escola, atividade humana (dentre elas, o jogo protagonizado), Educação Infantil e papel do professor na formação de crianças pequenas. No seio da escola, a criação de condições de tempos, espaços, materiais e situações essenciais à atividade infantil pode provocar a atividade da criança, por meio da qual ela poderá se apropriar de níveis mais sofisticados de ação, pensamento, linguagem e sentimentos, por exemplo. Vale argumentar que essas intervenções didático-pedagógicas são pensadas para ampliar as referências e conteúdos dos jogos, assim como os materiais para se jogar e os tempos necessários para isso.

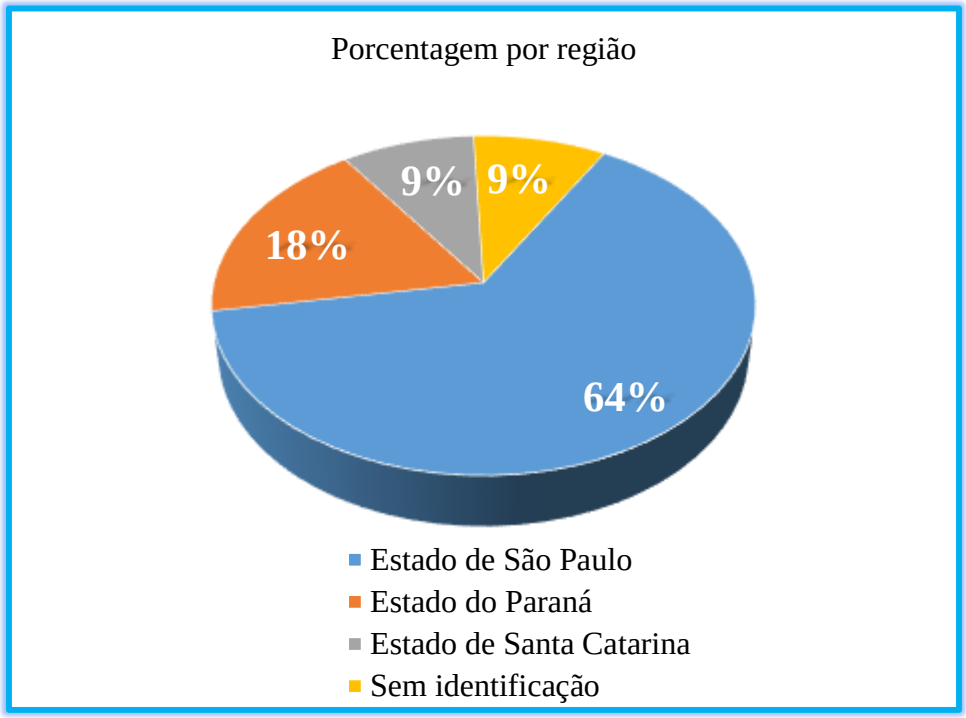
Em harmonia com o outro eixo, compreendemos que discutir e orientar a atividade intelectual do professor para compreender o valor e as possibilidades de desenvolvimento do jogo protagonizado torna-se essencial. As condições concretas de vida da criança, o processo educativo e atividades motivadoras de desenvolvimento das formas superiores de pensar, agir e estar no mundo são reflexões possíveis para potencializar a inteligência e personalidade da criança na Educação Infantil.

Dentre todos os trabalhos analisados nos eixos de discussões, destacamos em comum que todos trazem contribuições de Elkonin (2009a) e que, especialmente, os trabalhos de Colussi (2016) e Gonçalves (2017) revelam aspectos bibliográficos do pesquisador.

Em síntese, a partir da discussão inicial de aspectos gerais dos trabalhos reunidos na pesquisa, podemos concluir que 64% das pesquisas publicadas referem-se ao estado de São Paulo, 18% ao estado do Paraná, 9% ao estado de Santa Catarina e 1 artigo científico (BENIN; BRAN; GOÇALVES, 2016), sem identificação de região, corresponde a 9% do total averiguado.

No gráfico 4, representamos a porcentagem de publicações por região, contemplando os diferentes eixos de análise:

Gráfico 4 – Porcentagem de publicações por região



Fonte: Elaborado pela autora.

O estado de São Paulo representa 64% das publicações, com 7 trabalhos referentes aos 2 eixos de análise: 6 relacionados a "intervenções e práticas pedagógicas" e 1 ao "valor do jogo para o desenvolvimento humano". Com porcentagem de 18%, o estado do Paraná representa 2 trabalhos com reflexões acerca do "valor do jogo para o desenvolvimento humano". A seguir, Santa Catarina representa 9% do total, centrado no eixo "o valor do jogo para o desenvolvimento humano". Por fim, 1 trabalho sem identificação de região, pertencente à vertente do "valor do jogo para o desenvolvimento humano", totalizando os 9% restantes.

No quadro 6, exemplificamos o *corpus* reunido centralizado por região e caracterizando as pesquisas em diferentes aspectos: título, eixos de discussão, ano, tipo de abordagem metodológica e universidade a que estão vinculados.

Quadro 6 – *Corpus* reunido centralizado por região e outros aspectos

Estado de São Paulo				
Título	**Eixo de discussão**	**Ano**	**Tipo de abordagem metodológica**	**Universidade**
A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.	Intervenção e práticas pedagógicas	2013	Pesquisa de Campo Tese	Pública
A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil	Intervenção e práticas pedagógicas	2014	Pesquisa bibliográfica Artigo	Pública
O uso do jogo protagonizado na Educação Infantil	Intervenção e práticas pedagógicas	2018	Pesquisa de Campo Artigo	Particular
A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: Estudo teórico-prático à luz da psicologia Histórico-Cultural e pedagogia Histórico-Crítica.	Intervenção e práticas pedagógicas	2018	Pesquisa de Campo Dissertação	Pública
A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar**.**	Intervenção e práticas pedagógicas	2018	Pesquisa de Campo Tese	Pública
As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da Psicologia Histórico-Cultural.	Intervenção e práticas pedagógicas	2019	Pesquisa de Campo Dissertação	Pública
O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar.	O valor do jogo para o desenvolvimento humano	2019	Pesquisa bibliográfica Dissertação	Pública
Estado do Paraná				
Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.	O valor do jogo para o desenvolvimento humano	2016	Pesquisa de Campo Dissertação	Pública

Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos	O valor do jogo para o desenvolvimento humano	2020	Pesquisa de Campo Artigo	Pública
Estado de Santa Catarina				
Jogo na Educação Infantil: As contribuições de Elkonin e Rubinstein**.**	O valor do jogo para o desenvolvimento humano	2017	Pesquisa bibliográfica Dissertação	Particular
Região não identificada				
A importância do brincar na educação infantil um olhar sobre esta disciplina	O valor do jogo para o desenvolvimento humano	2016	Pesquisa bibliográfica Artigo	Não localizado

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível averiguar que, em cada região, há o predomínio de determinado eixo de discussão. No estado de São Paulo, foi possível verificar estudos sobre intervenções e práticas pedagógicas de 2013 a 2019. Em 2019, emergiu outra fonte de pesquisa, relacionada ao valor do jogo para o desenvolvimento humano. Nos estados do Paraná e Santa Catarina, centralizou-se o assunto concernente ao valor do jogo para o desenvolvimento humano. Diante desse cenário, compreendemos a necessidade de clareza conceitual de cada região para avançar, a níveis qualitativos, o processo de humanização desde os bebês.

Após a leitura e análise descritiva dos trabalhos científicos, é possível enfatizar a potência desses estudos para a pesquisa apresentada nesta dissertação. Localizamos um número pouco significativo de contribuições científicas especialmente dedicadas ao tema de investigação. Todas as produções analisadas recorrem aos experimentos de Elkonin (2009a).

Lazaretti (2011, p.10) enfatiza a ausência de trabalhos acerca desse pesquisador. De acordo com ela:

> [...] a inserção desses trabalhos ainda é tímida, haja vista que a grande maioria está em língua espanhola ou inglesa. Mais tímida ainda é a entrada de Elkonin no Brasil. Tendo somente um livro traduzido e publicado em nosso idioma [...]. Essa ausência de mais obras traduzidas para o português dificulta o estudo de suas ideias pelos pesquisadores brasileiros. Prova disso está em levantamento realizado no qual constatamos um número reduzido de teses, dissertações e periódicos nacionais na área da psicologia e educação que citam o autor ou se embasam nele.

Em concordância com a estudiosa, o número reduzido de trabalhos apresentados nesta seção evidencia o valor das pesquisas sobre o autor e os conhecimentos por ele produzidos.

O conhecimento do material selecionado como *corpus* da pesquisa discutida nesta dissertação sinaliza possibilidades de, na próxima seção, tecer aspectos da vida e obra de Elkonin e aspectos históricos e epistemológicos sobre a Teoria do Jogo, na perspectiva de sofisticar o jogo protagonizado no período pré-escolar.

3 CONTRIBUIÇÕES DE DANIIL BORISSOVITCH ELKONIN

> O jogo, por direito, ocupou um lugar importante na prática das instituições pré-escolares soviéticas. Não há mais necessidade de demonstrar que a brincadeira tem grande significado para o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. [...]
>
> (ELKONIN, 1987a, p 83)[1]

A essencialidade do jogo protagonizado defendida por Elkonin (1987a) no excerto revela a necessidade de os professores e as EEIs intensificarem ações docentes, espaço e tempo possíveis para as crianças vivenciarem essa atividade, possibilitando o desenvolvimento da inteligência e personalidade.

Considerando o excerto, na realidade brasileira, será que os documentos legais preconizam orientações para reflexões sobre o lugar do jogo protagonizado nas EEIs?

A legislação brasileira legitima o direito à brincadeira para as crianças de 0 a 5 anos de idade, período que constitui a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Para exemplificar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 25) regulamentam, como eixo do currículo, as "interações e a brincadeira" e, como objetivo da proposta pedagógica, alguns direitos (BRASIL, 2009a, p.18):

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

O documento elenca direitos da criança, dentre eles a brincadeira. Com base na THC, podemos inferir que o jogo protagonizado é um tipo sofisticado de brincadeira, caracterizando-se como atividade principal das crianças pré-escolares.

Em acréscimo a essa afirmativa, nessa atividade, a mediação do professor pode se encaminhar para duas vertentes: a de perpetuar situações de alienação, isto é, a reprodução dos papéis sociais tal e qual a sociedade determina; ou a de superação de atitudes alienadas, portanto, contribuindo para a humanização da criança, valorizando modos diversificados de pensar, agir e sentir o mundo. A possibilidade de a criança reelaborar as percepções e experiências vivenciadas do seu entorno, materializa-se graças ao processo educativo do

[1] El juego ha ocupado, por derecho, un importante lugar en la prática de las instituciones preescolares sovieticas. Ya no hay necessidad de demonstrar que el juego tiene gran significación para el desarrolo de los niños en edad preescolar. [...]

professor em diversificar temas, rodiziar papéis sociais, sofisticar os conteúdos, organizar espaço, materiais e tempo para a efetivação do jogo protagonizado.

Associadamente, o documento "Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças" (CAMPOS; ROSEMBERG,2009) preconiza o brincar como direito inegociável e fundamental na Educação Infantil. Nele, consta o direito da criança de desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 21). Segundo esse documento, a garantia do direito às brincadeiras e aos jogos pode orientar possibilidades de atividade infantil e, também, potentes intervenções docentes, tendo a observação como estratégia pedagógica no jogo protagonizado e no livre brincar.

A criança, ao brincar livremente, pode declarar possíveis temas a serem propostos para concretização dos jogos, como também representar posturas humanizadas ou alienantes, advindas do meio social concreto. Em relação aos papéis sociais alienados, o professor intervém, possibilitando à criança tomar consciência dos seus atos. Claro que a criança pré-escolar não possui pleno entendimento dos papéis sociais alienados reconstituídos, porém, mediante a intervenção do professor, constitui a gênese dessa consciência crítica com a possibilidade de formar sujeitos questionadores e atuantes na sociedade. Nesse sentido, o brincar consiste em atividade livre para a criança, entretanto, para o professor, uma atividade potente de sentido e significado, impulsionando o desenvolvimento de práticas docentes aos motivos, desejos e vontades de conhecimentos das crianças.

A liberdade aparente da criança em protagonizar atividades produtivas do seu meio social concreto é controlada por regras e condutas determinadas pelo papel social assumido e por mediações do professor. Nessa perspectiva, a liberdade é ilusória (VIGOTSKI, 2021, p. 238), isso porque a criança age, pensa, executa, controla sua conduta com consciência, mediante apropriações de bens culturais com os quais se relaciona no mundo externo. Nesses bens, estão os papéis sociais assumidos e as relações estabelecidas socialmente entre as pessoas. A criança assume o papel social do adulto, não obstante permanece criança e aprende, percebe suas ações, condutas e modos diferenciados de manusear objetos.

Em relação a isso, Elkonin (1987a, p. 86)[2] reitera:

> O paradoxo fundamental do jogo é que, sendo uma atividade maximamente livre, estando sob o poder das emoções, é a fonte do desenvolvimento do caráter voluntário e da consciência, por parte da criança, de suas ações e de seu próprio eu.

[2] La paradoja fundamental del juego consiste en que, siendo una actividad máximamente libre, encontrándose bajo el poder de las emociones, es la fuente del desarrollo del carácter voluntario y de la toma de consciencia, por parte del niño, de sus acciones y de su proprio yo.

A liberdade aparente presente no jogo possibilita à criança reconstituir papéis sociais, assumir funções e agir mediante a atividade produtiva humana, conforme a sua condição social de vida. "Assim, então, o jogo constitui uma escola peculiar de limitação dos impulsos imediatos, uma escola de perseverança (obviamente relativa) e de subordinação às obrigações que foram assumidas" (ELKONIN, 1987a, p. 98)[3].

A criança, ao se subordinar às obrigações (ELKONIN, 1987a), se aproxima do mundo da realidade. Ao assumir o papel social de um médico, protagoniza ações previamente apropriadas da sua realidade concreta referente à profissão, representando condutas humanas e utilizando objetos pertencentes à profissão. Assim, elucida Vigotski (2009b, p.99-100): "A brincadeira é a escola da vida para a criança; educa-a espiritual e fisicamente. Seu significado é enorme para a formação do caráter e da visão de mundo do futuro homem".

A compreensão da essencialidade dessa prática pedagógica intencional exige apropriação teórico-prática pelos professores em processos formativos, para evidência do lugar e do papel do jogo protagonizado na humanização das crianças. O jogo possibilita à criança estabelecer relações sociais, adquirir autonomia e recriar o mundo, constituindo o seu "eu". É fonte de desenvolvimento e de modos individuais de pensar e agir conscientemente com as pessoas e objetos presentes no mundo (ELKONIN, 1987a).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 7):

> Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Com identidade própria, a Educação Infantil torna-se espaço coletivo de convívio social, de descoberta de mundo, de experimentação, de conviver com a natureza, de desenvolver funções psíquicas como a fala, memória, pensamento, autocontrole da conduta e imaginação, de apropriar-se de valores e expressar os sentimentos; ou seja, a Educação Infantil constitui-se como lugar/tempo para formação de características essenciais para o processo de humanização da pessoa, desde bebês.

[3] Asi, pues, el juego constituye una peculiar escuela de limitación de los propios impulsos inmediatos, escuela de perseverancia (claro que relativa) y de subordinación a las obligaciones que se han asumido.

Nessa direção, a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental obstaculiza o desenvolvimento da descoberta de mundo e das funções psíquicas, centrando-se em mecanizações e reproduções infrutíferas para a criança. Apressar a alfabetização significa abreviar a infância, desrespeitando os direitos das crianças contidos nos documentos legais. Em harmonia com essas ideias, de acordo com Vigotski (2021, p. 212): "[...] O adiantamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena [...]". A criança quer brincar, explorar, descobrir e não ficar copiando letras, ou realizando um projeto idealizado somente pelo professor. Trata-se de um processo de participação conjunta com o professor, como parceiro mais experiente, em situações em que a criança tem condições efetivas de explorar elementos culturais (material e imaterial) desse mundo.

Diante do exposto, compreendemos que o jogo se torna essencial nas EEIs, percebendo-se o "grande significado para o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar" (ELKONIN, 1987a, p 83). Ademais, o jogo torna-se imprescindível para a criança adentrar a atividade de estudo: "[...] a evolução prepara a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo" (ELKONIN, 2009a, p. 421).

Apoiado na Teoria Histórico-Cultural, Elkonin (2009a, p. 36-37) defende o jogo de caráter social, histórico e econômico marcado pela sociedade atual: "[...] A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade".

As contribuições e pesquisas experimentais de Elkonin (2009a) materializam entendimentos teóricos sobre o jogo protagonizado. Esse pesquisador russo, desde o começo da década de 1930, se debruça sobre conceitos e compreensões a respeito da temática. As argumentações seguintes corroboram os aspectos de vida e obra desse colaborador e discípulo de Vigotski (LAZARETTI, 2011).

3.1 Aspectos da vida e obra de Daniil Borissovitch Elkonin

Daniil Borissovitch Elkonin (1904-1984), juntamente com Vigotski (1896 – 1934), Leontiev (1903-1979), Davidov (1930-1998), Galperin (1902-1988) e Zaporozhets (1905-1981), contribuiu com pesquisas e trabalhos científicos perspectivando a formação do homem novo, social e concreto, compreendendo que sua essência é constituída nas relações sociais. Com essa lógica, o pesquisador Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores tecem discussões sobre o desenvolvimento a partir de pressupostos histórico-sociais. Na essência desses pressupostos está o argumento de que o homem aprende a ser humano nas e por

meio das relações sociais. Ao participar ativamente da vida em sociedade e se relacionar com o mundo composto de ricos artefatos culturais historicamente acumulados e no convívio com outras pessoas, atribui sentido a tudo o que vive, apropriando-se e objetivando-se de bens culturais

Elkonin (2009b, p. 187)[4] retrata o afetamento científico e emocional por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934):

> Não é a primeira vez que eu falo de Lev Semionovich Vigotsky e devo dizer que em cada ocasião em eu apresento algum dado ou conferência dedicada a seus trabalhos, sempre fico muito nervoso. Isso porque colaborei com ele nos últimos anos de sua vida: trabalhávamos juntos, eu era muito próximo dele, o conhecia muito bem, e em certo sentido era seu amigo, se é possível chamar amizade as relações entre um professor e um aluno.

O excerto nos provoca a refletir sobre seu empenho de vivificar a herança científica do seu professor. Em suas próprias palavras: "[...] ao ler as obras de Lev Semionovich Vigotsky, sempre tenho o sentimento de que não compreendi tudo" (ELKONIN, 2009b, p. 187, tradução nossa)[5].

A influência de Vigotski (1896 – 1934) na intelectualidade de Elkonin (2009b) possibilitou uma esfera de interesses, argumentações, hipóteses e rigorosa e criteriosa busca por entender regularidades do desenvolvimento sistêmico e histórico do ser humano. A proximidade de ambos fecundou amizade e ideias científicas, particularmente quando Vigotski ia a Leningrado ministrar palestras e em situações de correspondência por meio de cartas (ELKONIN, 2009a).

A complexidade de suas ideias desvela a genialidade de Vigotski como compositor de elementos essenciais da ciência psicológica. De acordo com Luria (2010, p. 21), a vitalidade e potencialidade de seus estudos e textos são originais, atuais e expressivos de sua mente genial:

> Não é exagero dizer que Vigotskii era um gênio. Ao longo de mais de cinco décadas trabalhando no campo da ciência, eu nunca encontrei alguém que sequer se aproximasse de sua clareza de mente, sua habilidade para expor a estrutura essencial de problemas complexos, sua amplidão de conhecimentos em muitos campos e sua capacidade para antever o desenvolvimento futuro de sua ciência.

[4] No es la primera vez que me corresponde hablar acerca de Lev Semionovich Vigotsky y debo decir que en cada ocasión em que participo com algún informe o conferencia dedicada a sus trabajos, siempre me pongo muy nervioso. Esto se debe a que colabore com él durante los últimos años de su vida: trabajamos juntos, estaba muy cerca de él cococí muy bien, en certo sentido era su amigo, si es possible lhamar amistad a las relaciones entre um maestro y um alumno.

[5] Al mismo tempo, durante la lectura de las obras de Lev Semionovich Vigotsky siempre tengo la sensación de que no lo comprendo todo.

Como afirmado, o legado científico de Vigotski (LURIA, 2010) contribui efetivamente para responder inquietações de Elkonin (1960a, b; 1986a, b; 1987a, b; 2009a, b, c; 2010; 2017) sobre o desenvolvimento humano. Estudiosos de uma vertente psicológica histórico-cultural postulam que a natureza humana é biológica e social. Esta natureza social constitui-se mediante a atividade do sujeito, no seio das relações sociais. Dessa ótica, o sujeito é histórico, social, concreto e, dependendo da sua relação com o mundo da arte, da semiologia e com as forças produtivas humanas, constitui sua consciência. Nesse sentido, a vida social concreta e o processo de educação determinam a consciência do sujeito, como ser genérico, pertencente à classe humana.

Nas palavras de Elkonin (2009b, p. 190, tradução nossa),[6]

> Eu chamo isso de abordagem não clássica em psicologia. A partir deste ponto de vista, Vigotsky é o fundador da psicologia não clássica, a psicologia que representa a ciência sobre como, do mundo objetivo da arte, do mundo dos instrumentos, do mundo de toda a produtividade, nasce e surge o mundo subjetivo de um indivíduo em particular.

Em harmonia com o exposto, seguimos com a apresentação de aspectos da vida e obra de Daniil Borissovitch Elkonin, compreendendo a psicologia não clássica como possibilidade de uma psicologia e uma pedagogia substanciadas em princípios da THC.

Numa retomada temporal e histórica, o começo da década de 1930 marca o início da relação afetiva e intelectual entre Vigotski e Elkonin (2009a). Nessa época, Elkonin conhece Vigotski e se torna seu discípulo, como assim se intitulava orgulhosamente (LAZARETTI, 2011). A convivência entre ambos foi breve, considerando a morte prematura de Vigotski, em 1934.

Esse preâmbulo inicial situa, breve e pontualmente, aspectos da história do encontro e da relação pessoal e acadêmica desses dois estudiosos russos. Na sequência, nosso exercício é o de contemplar aspectos da vida e obra produzida por Daniil Borissovitch Elkonin (1904-1984).

Os dados reunidos nesta seção são apropriados da estudiosa Lazaretti (2011; 2013). As contribuições do seu livro "D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-

[6] Yo denomino a esto la aproximación no clásica en la psicologia. Desde este punto de vista, Vigotski es el fundador de la psicologia no clasica, la psicologia que representa la ciencia acerca de como, desde el mundo objetivo del arte, del mundo de los instrumentos, del mundo de toda la productividad, nasce y surge el mundo subjetivo de un individuo en particular.

cultural" (LAZARETTI, 2011) e do texto "Daniil Borissovitch Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano" (LAZARETTI, 2013) fundamentam aspectos sistematizados nessa exposição sobre a vida pessoal e profissional desse pesquisador russo.

Trata-se de célebre psicólogo soviético, nascido em 29 de fevereiro de 1904, em Peretshepino (província de Poltava, Ucrânia), e falecido em 04 de outubro de 1984, em Moscou. Ao longo de sua vida adulta, como ele mesmo proferia, foi um dos últimos moicanos da primeira geração da Escola de Vigotski ou da Psicologia Histórico-Cultural (LAZARETTI, 2013; COLUSSI, 2016; GONÇALVES, 2017).

Em 1914, de acordo com Lazaretti (2011), Elkonin (1904-1984) inicia seus estudos no seminário de Poltava, por um período de 6 anos. A difícil situação econômica da família foi o cume para abandonar os estudos, no período de 1920 a 1922. Em 1922, por interesse em retornar aos estudos, ingressa como ajudante de cursos políticos e militares, tornando-se também professor de ex-delinquentes, em Poltava (GONÇALVES, 2017).

Segundo Lazarretti (2013) e Gonçalves (2017), pelo bom trabalho desenvolvido como professor, em 1924, Elkonin (2009a) foi convidado a continuar seus estudos na Faculdade de Psicologia do Instituto de Educação Social, posteriormente, Instituto Estatal de Pedagogia de Herzen, em Leningrado. Em 1927, graduou-se em Psicologia e inicialmente dedicou-se por 2 anos à área da fisiologia.

O seu início como paidólogo[7] e professor no ambulatório profilático da Estrada de Ferro *Outubro*, em 1929, fez com que ele se desvinculasse do laboratório de fisiologia. Nesse mesmo ano, tornou-se docente na área de paidologia, em Leningrado, no Instituto Pedagógico de Herzen, onde se formou. Atuou nessa instituição no período de 1929 a 1937 (LAZARETTI, 2011; GONÇALVES, 2017).

Na década de 1930, Elkonin (2009a) mostra interesse pelo jogo infantil, quando contemplava suas filhas brincando e pela sua participação e proferição de palestras em conferências sobre psicologia infantil no Instituto Pedagógico de Herzen. Nesses momentos, teve oportunidade de se aproximar de Vigotski (1896 – 1934), como destacado anteriormente, conhecendo-o e se tornando seu discípulo (LAZARETTI, 2011).

O próprio pesquisador (ELKONIN, 2009a, p. 1-2) relata um episódio com suas filhas, em que, após preparar o mingau de sêmola, do qual elas não gostavam e se negavam a comer, para não as obrigar a degustar, sugeriu uma brincadeira. Em suas palavras:

---

[7] Estudo da criança em toda a sua complexidade, a partir de pontos de vista da sociologia, da genética, da psicologia, da fisiologia e da pedagogia (ELKONIN, 2007 *apud* LAZARETTI, 2011, p. 28).

> [...] propus brincarmos de “jardim-de-infância”. Aceitaram a ideia com gosto. Vesti um guarda-pó branco e transformei-me em educadora; elas puseram seus pequenos aventais para se converterem em educandas. Começamos a brincar, repetindo o que se faz nos jardins-de-infância, passeamos, dando duas voltas ao redor da sala; lemos; e por fim, chegou a hora do almoço. Uma das meninas assumiu as funções de empregada e pôs a mesa. Eu, no meu papel de educadora, ofereci-lhes o mesmo mingau. Sem o menor protesto, mostrando-se até satisfeitas, comeram até ver o fundo dos pratos e ainda pediram mais. [...]

Esse exemplo anuncia um dos momentos potencializadores do interesse de Elkonin (2009a) em pesquisar os jogos infantis na sua complexidade, tema que também interessava a Vigotski. Nos anos subsequentes, 1931 e 1932, Vigotski, ao ministrar palestras e conduzir cursos de pós-graduação no Instituto, em Leningrado, se aproxima cada vez mais de Elkonin (2009a). Nessa época, interessado pela psicologia e pedagogia infantil, Elkonin se torna seu auxiliar (LAZARETTI, 2013; COLUSSI, 2016).

No final de 1932, Elkonin (2009a, p. 3) expõe suas conjecturas iniciais sobre o jogo infantil, tendo o apoio somente de Vigotski, como relata o próprio autor:

> Em fins de 1932, expus as minhas conjecturas aos estudantes e numa conferência no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado. Os meus critérios formam alvos de uma crítica bastante dura; o único que apoiou as teses fundamentais foi Liev Semiónovitch Vigotski (que naquela época vinha a Leningrado realizar conferências e dirigir os cursos de pós-graduação), com quem eu trabalhava como auxiliar.

No ano de 1933, Vigotski ministra conferências, em Leningrado, sobre psicologia do pré-escolar e jogos (ELKONIN, 2009a). A partir dessas conferências, os estudos de Elkonin despontaram. Como elucida o autor (2009a, p. 3-4):

> Vigotski expôs o problema com a amplitude e a profundidade que lhe eram próprias, apresentando-o como o problema central para entender o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar. Foi nas ideias expressas por Vigotski nessas conferências que apoiei minhas pesquisas posteriores sobre a psicologia do jogo.

A partir do excerto, compreendemos que a Teoria do Jogo de Elkonin (2009a) apoia-se em princípios teóricos de Vigotski, a partir de 1933, e, como afirma Linaza (2009a), essa teoria poderia ser rebatizada como Teoria de Vigotski-Elkonin, em reconhecimento à contribuição de cada um desses autores (ELKONIN,2009a).

A convivência entre os dois pesquisadores durou pouco mais de 4 anos, devido à morte prematura de Vigotski, em 1934. No funeral de Vigotski, Elkonin (2009a) tem seu encontro

pessoal com Leontiev, que se tornou um grande amigo pessoal e de investigações, como retratam Lazaretti (2011) e Gonçalves (2017).

Em 1936, Elkonin (1904-1984) sofre uma dura perda. Ele ocupava o cargo de diretor do Instituto de Paidologia de Leningrado, do qual foi despedido devido ao fechamento dessas instituições. Como exemplifica Lazaretti (2011, p. 42):

> [...] na Rússia, proibiram-se os paidólogos de trabalharem, em especial, na área da prática escolar. Isso se refletiu como um freio no desenvolvimento da psicologia infantil, visto que a psicologia se torna uma ciência de gabinete e a paidologia personificada na prática, não teve mais espaço e as instituições que se dedicavam a este trabalho foram fechadas. [...]

O psicólogo soviético se deparou com duas situações desagradáveis, perdeu o cargo de diretor e teve a negação da sua primeira tese, intitulada "Psicologia Infantil". A partir desse cenário, foi obrigado a exercer outra ocupação para sustentar sua família. Ele passou a pintar e vender tapetes de paredes no mercado (LAZARETTI, 2013, COLUSSI, 2016).

De 1937 a 1941, Elkonin (1904-1984) trabalhou em classes iniciais na escola onde estudavam suas filhas. O diretor, seu conhecido, assegurou-lhe o emprego. Esses anos foram essenciais para suas investigações práticas, pesquisando sobre aprendizagem da leitura e escrita em crianças em idade escolar. Seu trabalho de excelência o condecorou nos anos de 1938 a 1940, com produções de livros para ensino da leitura e da escrita e cartilhas para as regiões do Extremo Norte (LAZARETTI, 2013).

Seu trabalho o tornou conhecido no contexto escolar soviético e mais tarde rendeu-lhe mais publicações. De acordo com os dados de Lazaretti (2013), destacam-se: Questões Psicológicas da Formação da Atividade de Estudo na Idade Escolar (1961); Investigação Psicológica da Aprendizagem dos Conhecimentos na Escola Primária (1961); Análise Experimental do Ensino Primário para a Leitura (1962); As possibilidades Intelectuais dos Escolares nas Séries Iniciais e o Conteúdo de Ensino (1966); A Relação do Ensino e o Desenvolvimento Psíquico (1969); Problemas Psicológicos em Relação ao Ensino pelo Novo Currículo (1971); Psicologia de Ensino Escolar nas Séries Iniciais (1974); Como Ensinar as Crianças a Ler (1976).

Diante desse cenário, o estudo referente ao jogo infantil ficou para segundo plano. Em 1941, trabalhando como professor dos anos iniciais, preparou sua segunda tese de doutorado, dessa vez sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita nos escolares. Sua defesa foi às vésperas da Segunda Guerra Mundial e novamente não conseguiu seu título de doutor (LAZARETTI, 2011).

Como descrito por Lazaretti (2011), com o início da guerra em 1941, o pesquisador ingressa no exército soviético como voluntário e, em 1945, ao final da guerra, foi condecorado tenente-coronel. Nessa ocasião, recebeu a trágica notícia de que sua esposa, Nemanova, e suas filhas Natasha e Gália, não sobreviveram ao Cerco de Leningrado (COLUSSI, 2016). Lamentavelmente, após o infortúnio, Elkonin (1904-1984) almejava ser dispensado do exército no final da guerra, o que não aconteceu. Sequencialmente, começou a lecionar e organizar o Curso de Psicologia Militar Soviética. Nesse momento, retoma seus estudos teóricos e experimentais sobre a psicologia infantil.

Com sua permanência no exército, em 1952, o tenente-coronel Elkonin (1904-1984) foi acusado de supostos erros, com julgamento marcado para o dia 03/03/1953. Com a morte de Stálin (1878-1953), não foi julgado e foram revogadas as acusações contra ele. No exército, dedicou-se à elaboração da sua terceira tese de doutorado, intitulada "Psicologia Infantil (desenvolvimento da criança desde o nascimento até os 7 anos) ", e, finalmente, em 1960, ele a defende e é condecorado com seu título de doutor (LAZARETTI, 2011). O título concretizou-se 24 anos após a sua primeira defesa, em 1936.

A partir de 1955, de forma lenta, a psicologia foi se reestruturando e, na década de 1960 a 1970, ela se fortaleceu no campo acadêmico (LAZARETTI, 2011).

A partir desses elementos da trajetória de vida de Elkonin (1904-1984), é possível perceber que, mesmo diante das adversidades que a vida lhe trouxe, suas pesquisas e trabalhos foram se desenvolvendo e se fortalecendo. Os dados de Lazaretti (2013) indicam uma fecunda produção intelectual por mais de 50 anos, totalizando por volta de 115 trabalhos, todos em russo. Os trabalhos traduzidos para outras línguas são poucos, comparados à totalidade de materiais publicados e ao potencial desse intelectual, o que pode denotar a dificuldade de compreensão de suas ideias (LAZARETTI, 2011). Como afirmamos, nas páginas seguintes, os quadros 7, 8 e 9 revelam a contribuição de seus escritos em línguas distintas.

Quanto ao jogo infantil, Elkonin (2010) tinha consciência de um dever não cumprido. Desde 1930, com o início das pesquisas e conjecturas sobre o tema, durante décadas, as discussões, argumentações e reflexões foram estagnadas, devido aos equívocos da sua vida profissional e pessoal, como sintetiza Lazaretti (2013, p. 213):

> [...] em 1948, ele publica – em parceria com os colegas Frádkina, Vartchavskaia, Guerchenon, Konnokova, Lukóv e Slávina - o primeiro texto intitulado “Questões Psicológicas da Brincadeira na Idade Pré-Escolar”, no qual são apresentados os primeiros resultados de sua investigação. Esse estudo foi concluído em 1978 com a publicação do livro “Psicologia do jogo”. [...]

Esse livro foi lançado quase 50 anos depois, em 1978, em russo, com o título "Psicologia Igri", pela Editorial Pedagógica, de Moscou. Em 1998, é publicada a primeira edição traduzida direto do russo, no Brasil. O livro é dividido em seis capítulos. O primeiro capítulo, intitulado "O objeto das pesquisas é a forma da atividade lúdica das crianças", traz contribuições de vários pesquisadores acerca do vocábulo "jogo". O conceito de jogo para Elkonin (2009a) engloba a criança em sua totalidade. O papel social (representar um outro sujeito) e suas ações (exemplos de atuação) constituem unidade indivisível para o desenvolvimento humano. Nas próprias palavras de Elkonin (2009a, p. 20) "[...] No homem, é jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as tarefas e as normas das relações sociais". O pesquisador evidencia que as teorias biológicas não estabelecem relação com a base social do jogo, enfatizando que as relações sociais são a origem do jogo protagonizado.

No segundo capítulo, "Acerca da origem histórica do jogo protagonizado", o autor ressalta o surgimento do jogo, em decorrência do afastamento das crianças do mundo do trabalho. A mudança de lugar da criança na sociedade alterou a relação social dela com seu meio circundante e com os adultos. Dessa forma, o jogo não é natural, mas decorrente da construção histórica da humanidade.

Com o título "Teoria do jogo", o livro prossegue para o terceiro capítulo. O conteúdo incorpora contribuições de vários pesquisadores, interpretando o jogo em épocas distintas. Dentre os estudiosos destacamos alguns, como: Groos (1861-1946), Stern (1871-1938), Claparède (1873-1940), Freud (1856-1939), Buhler (1879-1963), Piaget (1896-1980), Koffka (1886-1941) e outros. Elkonin (2009a) defende a superação de concepções biologizantes e naturalistas abordadas pelos pesquisadores quase em sua totalidade. A colaboração dos psicólogos soviéticos dialoga com esses estudiosos defendendo o caráter social e histórico. Segundo o autor do livro (2009a, p. 204): "A peculiaridade mais importante dos trabalhos dos psicólogos soviéticos no campo da psicologia infantil é, antes de tudo, a superação das teorias naturalistas e 'profundas' do jogo". Encerrando os três capítulos iniciais do livro, é possível notar o percurso histórico e teórico do tema em pauta.

O quarto capítulo intitula-se "Origem do jogo na ontogenia". A partir desse capítulo, o autor inclui dados experimentais. Ele argumenta as ações do seu neto Andrei e reafirma a potencialidade das relações sociais e dos processos educativos para efetivação e evolução do jogo protagonizado. Na compreensão do pesquisador: "A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância" (ELKONIN, 2009a, p.216). As atividades precedentes ao jogo

protagonizado tornam-se base para o desenvolvimento humano, quando há oferta de elementos culturais diversificados e relações com parceiros mais experientes.

O quinto capítulo, "O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar", o maior da obra, contém 163 páginas. A partir das bases na primeira infância, o processo de evolução das atividades lúdicas torna-se possível mediante processo educativo. A complexificação das situações lúdicas não é inata, como enfatiza o autor (2009a, p. 270): "Tudo isso acontece sob a direção de adultos e não de maneira espontânea". O capítulo engloba as contribuições teóricas do autor justificadas com experimentos científicos.

O último capítulo traz o título "O jogo e o desenvolvimento psíquico". A finalização da obra ressalta a essencialidade do jogo para o desenvolvimento das capacidades psíquicas. Ao brincar, a criança controla a sua conduta, ativa a memória, a atenção, o pensamento e outros processos essenciais para se humanizar.

Nas palavras de Elkonin (2009a, p. 10), verificamos a vitalidade da teoria centrada em dados experimentais a partir do capítulo 4:

> Nesses capítulos, utilizaram-se dados das pesquisas experimentais realizadas com base nas ideias formuladas há mais de 40 anos pelo notável psicólogo soviético Vigotski. Os dados experimentais desses capítulos foram sendo reunidos antes de nossa concepção de jogo tomar corpo definitivamente. Eles constituíram-se na base sobre a qual se formaram os nossos critérios teóricos.

Ao longo da obra, Elkonin (2009a) evidencia várias vezes a coletividade. Ele descreve a carta recebida de Vigotski, em 1933, e a de Leontiev, em 1936, contribuindo com argumentos e sugestões para o jogo infantil.

Além do livro "Psicologia do jogo", outro texto se apresenta em língua portuguesa: "Lembranças do amigo e companheiro", presente no livro "Leontiev e a Psicologia Histórico-Cultural: um homem em seu tempo", organizado por Mário Golder, em 2004. Como revela o quadro 7, dois trabalhos desse eminente psicólogo foram traduzidos para o português (LAZARETTI, 2013).

Quadro 7 – Referências de trabalhos em português do autor Daniil Borissovitch Elkonin com base nos dados de Lazaretti, 2013.

Referências do autor Daniil Borissovitch Elkonin	
1	ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998

2	ELKONIN, D. B. Lembranças do amigo e companheiro. In: GOLDER, Mario (Org.). Leontiev e a Psicologia Histórico-Cultural: um homem em seu tempo. São Paulo: Xamã, 2004. P. 77-85

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Lazaretti (2013)

Em inglês, somam-se 14 trabalhos traduzidos, referentes aos anos de 1963 a 1999. As produções reúnem-se no quadro 8 (LAZARETTI, 2013):

Quadro 8 – Referências de trabalhos em inglês do autor Daniil Borissovitch Elkonin com base nos dados de Lazaretti (2013)

Referências do autor Daniil Borissovitch Elkonin	
1	ELKONIN, D. B. The psichology of mastering tha elements of Reading. In SIMON & J. SIMON (Eds.) Educational psychology in the U. S.S.R. London: Stanford C. A: Stanford University Press, 1963.
2	ELKONIN, D. B. The problem of instruction and development in the Works of L. S. Vigotsky. Soviet Psichology. New York: Armonk, n. 3, 1967.
3	ELKONIN, D. B. Some results of the study of the psychological developmente of preschool age. In: COLE, M.; MALTZAMN, I. Handbook of contemporary soviet psychology. London: Basic Books, 1969. p. 163-208.
4	ELKONIN, D. B.Symbolics and its functions in the plays of children. In: HERRON, R. E.; SMITH-SUTTON, B. (Orgs.) Child's play. New York: Ed. John Wiley & Sons, 1971. p. 221-231.
5	ELKONIN, D. B. URSS [Psicologia da leitura]. In: DOWNING, John (Org.). Comparative Reading. Cross-national studies of behavior and process in Reading and writing. New York: Maemillan, 1973. p. 551-579.
6	ELKONIN, D. B.; ZAPOROZHETS. Foreword. In: ELKONIN, D.B.; ZAPOROZHETS, A. (Orgs.). The psychology of prescholl children. Cambridge, MA: MIT Press, 1974. p. XV-XXIII.
7	ELKONIN, D. B. Development of speech. In: ELKONIN, D. B.; ZAPOROZHETS, A. (Orgs.). The psychology of prescholl children. Cambridge, MA: MIT Press, 1974. p. 111-187.
8	ELKONIN, D. B.; ZAPOROZHETS, A.V.; V. P. ZINCHENKO. Development of thinking. In: ELKONIN, D. B.; ZAPOROZHETS, A. (Orgs.). The psychology of prescholl children. Cambridge, MA: MIT Press, 1974. p. 186-255.
9	ELKONIN, D. B., ZAPOROZHETS, A.; GALPERIN, P. Problems in the psycholoy of actividad. Journal of Russian and East European Psychology, Armonk/NY. v.33, n.4, p. 12-32, jul. /aug. 1995.
10	ELKONIN, D. B. How to teach children to read. Journal of Russian na East European Psychology, Armonk/NY. v.37. n. 6, p. 93-117, nov./dec. 1999a.

11	ELKONIN, D. B. On the structure of learning activity. Journal of Russian na East European Psychology, Armonk/NY, v.37, n. 6, p. 84-92, nov./dec. 1999c.
12	ELKONIN, D. B. On the theory of primary education. Journal of Russian na East European Psychology, Armonk/NY, v.37, n. 6, p. 71-83, nov./dec. 1999b.
13	ELKONIN, D. B. The development of play in preschoolers. Journal of Russian na East European Psychology, Armonk/NY, v.37, n. 6, p. 31-70, nov./dec. 1999d.
14	ELKONIN, D. B. Toward the problem of stages in the mental development of children. Journal of Russian na East European Psychology, Armonk/NY, v.37, n. 6, p. 11-30, nov./dec. 1999e.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Lazaretti (2013)

Em língua espanhola, Lazaretti (2013) reúne 10 trabalhos, publicados entre os anos de 1969 e 1996, conforme destacado no quadro 9.

Quadro 9 – Referências de trabalhos em espanhol do autor Daniil Borissovitch Elkonin com base nos dados de Lazaretti (2013)

Referências do autor Daniil Borissovitch Elkonin	
1	ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. Psicologia. México: Grijalbo, 1969a. p. 493-503.
2	ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nascimiento hasta el ingreso en la escuela. ln. SMIRNOV, A. A. et al. Psicología. México: Grijalbo, 1969b. p. 504- 522.
3	ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. ln: SMIRNOV, A. A. et al. Psicologia. México: Grijalbo, 1969c. p. 523 - 560.
4	ELKONIN, D. B. Acerca del problema de la periodización del desarrollo Psíquico en 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, 1986a. p. 34-41.
5	ELKONIN, D. B. La unidad fundamental de la forma desarrollada de la actividad ludicra. La naturaliza social del juego de roles. ln: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V.Y. Antologia de la psicologia pedagógica y de las edades. La Habana: Pueblo y Educación,1986b. p. 74-78.
6	ELKONIN, D. B. Las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividad docente en la edad escolar menor. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V.Y. Antologia de la psicologia pedagógica y de las edades. La Habana: Pueblo y Educación,1986c. p. 99-101.
7	ELKONIN, D.B. Problemas psicológicos del juego em la edad pré-escolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs). La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología. Moscú: Progreso, 1987a. p. 83-102

8	ELKONIN, D.B. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs). La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología. Moscú: Progreso, 1987b. p. 104-123.
9	ELKONIN, D.B.; ZAPORÓZHETS, A.; GALPERIN, P. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades em los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escola. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs). La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología. Moscú: Progreso, 1987c. p. 300-315
10	ELKONIN, D. B. Epílogo. In: Vigotski, L. Obras escogidas, Tomo IV. Madri, Visor: 1996.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Lazaretti (2013)

A totalidade dos textos citados no quadro 9, produzidos pelo autor Daniil Borissovitch Elkonin em língua espanhola, foi localizada para composição desta dissertação. Em língua portuguesa, Elkonin (2004) não foi localizado. Assim, a estruturação da pesquisa apresentada centrou-se nos manuscritos do autor traduzidos em língua portuguesa e espanhola.

Na sequência, destacamos alguns aspectos referentes à vida e obra de Elkonin (1960a, b; 1986a, b; 1987a, b; 2009a, b, c; 2010; 2017), principalmente em relação ao jogo infantil, centrados em princípios da Teoria Histórico-Cultural. Como já apontado, o texto sobre a Psicologia do Jogo demorou a ser publicado. A insistência dos colegas instigou Elkonin (2009a) a escrever o livro e, praticamente 6 anos antes da sua morte (04/10/1984), o livro foi lançado em russo (1978).

> Consciente da natureza limitada dos trabalhos sobre psicologia do jogo infantil e, além disso, ocupado nestes últimos anos com outros problemas da psicologia infantil, tardei muito em decidir escrever este livro. Só pela insistência de meus colegas, em primeiro lugar, de Galperin, Zaporózhets e Leontiev, empreendi este trabalho. (ELKONIN, 2009a, p. 9).

No Brasil, após 20 anos da sua publicação em russo (1978), é publicada a primeira versão (1998), constituindo material fecundo para reflexões essenciais sobre uma educação humanizadora. As contribuições de Elkonin (1960a, b; 1986a, b; 1987a, b; 2009a, b, c; 2010; 2017) são inúmeras e podem potencializar o cenário científico brasileiro. No entanto, a limitação de obras traduzidas para o português dificulta o acesso ao entendimento da amplitude de seu pensamento intelectual, já que, no Brasil, não é comum conhecer outras línguas.

A escassez de publicação de trabalhos teóricos desse estudioso no Brasil nos direciona a estudar mais sobre a potencialidade das atividades humanas – especialmente o jogo protagonizado e daquelas que a precedem – para a constituição da natureza social do homem.

O conjunto de textos localizados de Elkonin (1960a, b; 1986a, b; 1987a, b; 2009a, b, c; 2010; 2017) fomenta reflexões sobre a essencialidade do jogo protagonizado como atividade propulsora de aprendizagens e desenvolvimento humano das crianças pré-escolares. As relações sociais, a atividade humana e o processo educativo possibilitam a ampliação de repertórios culturais ao longo da vida de cada pessoa. Nesse sentido, na infância, as atividades precedentes ao jogo se tornam essenciais para a complexificação dos conteúdos a serem desenvolvidos no período pré-escolar.

Nessa lógica de discussões, Elkonin (2009a, p. 35) evidencia o valor das relações sociais desde o nascimento:

> O singular impacto que a esfera de atividade humana e das relações entre as pessoas produz no jogo evidencia que, apesar da variedade de temas, todos eles contêm, por princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas.

Na direção dessa argumentação científica, a discussão e análise dos dados reunidos na pesquisa focam-se em dois eixos elencados a partir da leitura dos onze trabalhos selecionados. Nas reflexões, afirmamos a imprescindibilidade dos processos educativos vividos na escola, materializados em intervenções pedagógicas e práticas motivadoras de desenvolvimento, possibilitando à criança uma diversidade de encontros e apropriações de conhecimentos humanos, essenciais à sofisticação do jogo, para a formação humana ao longo da infância.

De acordo com Elkonin (1960, p. 493, tradução nossa)[8]: "[...] esse desenvolvimento se dá sob a influência determinante das condições de vida e educação, em correspondência com o meio ambiente e sob a influência dirigente dos adultos". Desse modo, entendemos que a possibilidade da gênese do desenvolvimento da inteligência e personalidade do homem, desde a mais tenra infância, são as relações humanas por meio das quais ele pode agir ativamente com outras pessoas e com os objetos da cultura. Com a intenção de agir conscientemente para o êxito do processo de apropriação das qualidades que caracterizam cada pessoa (desde seu nascimento) como humano, o professor assume seu lugar protagonista, projetando e desenvolvendo situações potencializadoras de atividades provocadoras de aprendizagem e de humanização ao longo da infância e em outros níveis de escolaridade.

Na direção desses pressupostos, compreendemos a necessidade de debruçarmos nos estudos da teoria do jogo, como apresentamos a seguir.

[8] Este desarrollo se efectúa bajo la influencia determinante de las condiciones de vida y de la educación, en correspondencia con el medio ambiente y bajo la influencia directriz de los adultos.

3.2 A Teoria do Jogo: aspectos históricos e epistemológicos

O desenvolvimento infantil não é determinado por fases ou etapas previamente definidas, o foco não é caracterizar a idade cronológica. A relação determinada da criança com a realidade circundante, o processo de educação e ensino mediado pelo adulto e a atividade humana possibilitam transformações qualitativas no cérebro humano, esculpido ao longo da infância, mediante a atividade social. Em relação a essa questão, Elkonin (1960a, p. 502, tradução nossa)[9] sintetiza:

> As forças motrizes do desenvolvimento psíquico que atuam mutuamente são o lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade entre as demais pessoas, as condições de vida, as exigências que lhe apresenta a sociedade, o caráter da natureza da atividade que realiza e o nível de desenvolvimento alcançado em cada momento dado.

Nessa perspectiva, torna-se essencial compreender quais aspectos da realidade orientam o desenvolvimento infantil em um ou outro período e como tornar a relação da criança com o mundo, composto de objetos e pessoas, profícua para evoluir de um período a outro. A passagem de um período de desenvolvimento a outro depende das apropriações realizadas pelas crianças, possibilitando saltos qualitativos no psiquismo infantil e se configurando em um processo espiral, constituído de avanços e retrocessos entre a atividade principal emergindo e a atividade precedente.

Elkonin (1986a;1987b) caracteriza como atividades principais e orientadoras, possíveis de transformações psíquicas na criança, a comunicação emocional direta, a atividade objetal manipulatória, o jogo protagonizado, a atividade de estudo (infância), a comunicação intima pessoal (adolescência) e a atividade profissional/de estudo (juventude/adulto). Em cada período da vida e do desenvolvimento humano, há uma atividade principal, que direciona o desenvolvimento da criança, propiciando transformações psíquicas. Nessa atividade, a criança estabelece uma relação autêntica (sente, percebe, toca) com a realidade circundante, o que possibilita a ela se apropriar dos elementos culturais do mundo. Nesse sentido, o desenvolvimento do psiquismo como processo único e integral, mediante a relação ativa

[9] Las fuerzas motrizes del desarrollo psíquico que actúan mutuamente son el lugar ocupado por el individuo en la sociedad entre las damás personas, las condiciones de vida, las exigencias que le presenta la sociedad, el carácter de la actividad que realiza y el nivel de desarrollo alcanzado en cada momento dado.

criança/objeto e criança/pessoa (criança ou adulto) presente no mundo exterior, possibilita o desenvolvimento subjetivo.

Em acréscimo, é válido argumentar que a apropriação das funções psicológicas depende da unidade afeto/cognição, isto é, as relações permeadas de afetos, propicia o desenvolvimento cognitivo e vice-versa. Nas palavras de Martins (2013, p. 244):

> A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato do pensamento, podem se expressar como "conteúdos puros", isentos um do outro.

A intersecção do afetivo e o cognitivo afeta a criança de corpo, mente e emoção, formando uma unidade. As atividades principais, intersectadas entre si, dividem-se em dois grupos. No primeiro grupo, prevalece a esfera motivacional, ou das necessidades, predominando a relação criança/adulto, para apropriações de normas e condutas humanas. Os períodos referentes a essa esfera correspondem à comunicação emocional direta, jogo protagonizado e comunicação íntima pessoal (adolescência). O primeiro grupo torna-se base para, no segundo grupo, a criança estabelecer relação com os objetos e perceber modos diversificados de agir, sentir e utilizar, apropriando-se das possibilidades técnicas operacionais. A unidade afetivo/cognitivo possibilita à criança se apropriar de conteúdos socialmente constituídos pela humanidade.

Como Elkonin (1987b, p. 122, tradução nossa)[10] sintetiza:

> [...] no desenvolvimento infantil têm lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas e, sobre esta base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte períodos nos quais predominam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre esta base, a formação das forças intelectuais, cognitivas das crianças, suas possibilidades operacionais técnicas.

A alternância do desenvolvimento entre o "mundo dos adultos sociais" e o "mundo dos objetos sociais" não significa a estagnação da criança em relação, a pessoas ou objetos. Ao atuar com os objetos, sem a criança perceber, o adulto permanece como modelo orientador de suas

[10] [...] en el desarrollo infantil tienen lugar, por uma parte, períodos en los que predominan los objetivos, los motivos y las normas de las relaciones entre las personas y, sobre esta base, el desarrollo de la esfera motivacional y de las necesidades; por outra parte, períodos em los que predominan los procedimientos socialmente elborados de acción com los objetos y sobre esta base, la formación de las fuerzas intelectuales cosnoscitivas de los niños, sus possibilidades operacionales técnicas.

ações e atitudes. Nessa perspectiva, Elkonin (1987b, p. 116-117, tradução nossa)[11] nomeia como "*fetichismo objetual*" o seguinte:

> Claro que o domínio destas ações é impossível sem a participação dos adultos que as mostram às crianças, que as cumprem junto com estes. O adulto atua somente como elemento, ainda que o mais importante, da situação da ação objetal. A comunicação emocional direta com ele passa aqui a segundo plano e em primeiro plano aparece a colaboração prática. A criança está ocupada com o objeto e com a ação com ele. [...] se observa um peculiar "fetichismo objetual": é como se a criança não percebesse o adulto, o qual está "oculto" pelo objeto e suas propriedades.

A criança comprometida em manusear os objetos não percebe a presença do adulto direcionando-a para apropriar-se do modo social e técnico/operacional. Ademais, sem a participação conjunta adulto/criança, torna-se impossível apropriar-se das propriedades dos objetos.

Os dois mundos presentes na realidade circundante das crianças tornam-se essenciais e constituem-se como *linha central de desenvolvimento*, expressando-se na atividade principal predominante, e *linha acessória de desenvolvimento*, revelando-se na atividade principal precedente (VYGOTSKI, 1996), num movimento espiral ascendente de avanços e retrocessos, como já citado.

O jogo protagonizado na esfera das motivações e necessidades evidencia a relação homem/homem como atividade predominante no período pré-escolar. Elkonin, (2009a, p. 8) esclarece a essencialidade de relações sociais como fontes para o conteúdo desse jogo:

> [...] no jogo da idade pré-escolar influem, sobretudo, o âmbito das atividades humanas e as relações entre as pessoas, e que o seu conteúdo fundamental é o homem - a atividade do homem e as relações entre os adultos -, em virtude do que o jogo é uma forma de orientar nas missões e motivações da atividade humana [...]

A partir da investigação de Koroliova (1957), citado por Elkonin (2009a), é possível compreender a essencialidade das relações humanas como potencializadoras de desenvolvimento nesse momento da infância. Um exemplo, trazido no texto de Elkonin

[11] Claro que el domínio de estas acciones es imposible sin la participación de los adultos que las muestran a los niños , las cumplen junto com éstos. El adulto actúa sólo como elemento, aunque del mais importante, de la situación, de la acción objetal. La comunicación emocional directa com él passa aqui a segundo plano y em primer plano aparece la colaboración práctica. El niño está ocupado com el objeto y con la acción com él. [...] se observa um peculiar "fetichismo objetal": es como si el niño no advirtiera al adulto, el que está "oculto" por el objeto y sus propiedades.

(2009a), sinaliza que crianças estavam numa viagem a uma casa de campo e puderam observar e vivenciar impressões numa estação ferroviária: pessoas subindo e descendo, o barulho do trem, compra de passagens com seus pais no guichê e outros atributos. A educadora, ao presenciar os comentários e a relação afetiva com a viagem, sugeriu a brincadeira, mas a atividade não aconteceu, mesmo oferecendo objetos (trem, guichê e distribuição de papéis). A educadora sugeriu uma excursão à estrada de ferro, assim as crianças observaram todo o funcionamento *in loco*. Ao retornarem, apresentaram desenhos com formas claras do trem, do guichê, do carrinho de carregar as bagagens, porém o jogo não fluiu. Após as férias das crianças, nova excursão foi organizada. Nesse momento, as crianças observaram todo o trabalho humano referente à estrada de ferro, do maquinista, do chefe da estação, do carregador de malas, dos cabineiros, dos varredores limpando o trem e a plataforma, a postura dos passageiros ao subir e descer do trem e outros aspectos referentes ao tema. Após várias tentativas, o jogo prosperou e perdurou por vários dias. Diante do processo ilustrado, depreendemos a relação do jogo com o "mundo dos adultos sociais", porque, nas palavras de Elkonin (2009a, p. 34): "[...] as crianças só começaram a brincar depois de saber o que as pessoas faziam, como trabalhavam e que relações se estabeleciam entre elas no processo de produção".

Nesse sentido, a relação homem/homem constitui fator essencial para a possibilidade de as crianças desenvolverem o jogo protagonizado, contudo não aniquila a relação homem/objeto social, vivenciada no período precedente. Ademais, durante a objetivação de um determinado tema, as crianças poderão sentir necessidade de explorar novos objetos que elas não dominam e sobre os quais necessitam de orientação. O adulto, como parceiro mais experiente, medeia a relação, apresentando procedimentos de ação com os objetos e, consequentemente, a conduta e normas humanas de uso. Em relação a isso, Elkonin (1987b, p. 115, tradução nossa)[12] complementa "[...] a atividade da criança dentro dos sistemas 'criança-objeto-social' e 'criança-adulto-social' representa um processo único no qual se forma sua personalidade".

Assim, os períodos precedentes alicerçam a objetivação de possíveis ações com objetos no período subsequente. A comunicação emocional direta com os adultos possibilita a formação de coordenações sensório-motoras, essencial ao novo período em surgimento. No período objetal manipulatório, formam-se as bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado no período pré-escolar, considerando que, sem saber manusear um objeto, não é possível agir com ele, incluindo a forma utilitária e lúdica. No jogo protagonizado, a criança aprende a agir no

[12] [...] la actividad del pequeno dentro de los sistemas "niño-objeto-social" y "niño-adulto-social" representa um processo único en el que se forma su personalidade.

plano ideativo (plano das ideias), a partir das apropriações sensoriais vivenciadas nos períodos precedentes.

As proposições apresentadas sobre a periodização do desenvolvimento infantil constituem aspectos para seguir com entendimentos sobre a origem histórica do jogo protagonizado.

3.2.1 Origem histórica do jogo protagonizado

O lugar ocupado pela criança na sociedade articula-se com a origem do jogo protagonizado e reflete nossas compreensões de quem seja a criança. As concepções de criança e infância são dinâmicas, cíclicas e não lineares. Ao pensar sobre infância e criança, compreendemos que são entendimentos sociais e, em cada tempo histórico, recebem uma ênfase valorativa. Conforme Elkonin (2009a, p. 48), o lugar ocupado pela criança na sociedade correlaciona os conteúdos dos jogos:

> [...] sobre o lugar que a criança ocupa na sociedade, nas diversas fases do desenvolvimento histórico; e, por outra, de dados sobre o caráter e o conteúdo dos jogos infantis nesses mesmos períodos. A natureza dos jogos infantis só pode compreender-se pela correlação entre eles e a vida da criança na sociedade.

Essas formulações de Elkonin (2009a) firmam o entendimento de que concepções de infância e criança se alteraram ao longo da história, mudando a relação da criança com a sociedade. Em virtude disso, ao longo da história, a infância foi vista como um período de vida em que as crianças eram: “adulto em miniatura”, “tábula rasa”, “folha em branco a ser preenchida”, “possuidora de características inatas”. Nos dias contemporâneos nossas compreensões e defesas se dirigem a conceber a infância como período especial e único da vida, essencial para uma educação que humanize as crianças desde bebês, desenvolvendo nelas capacidades especificamente humanas.

No decorrer dos anos, a criança ocupou lugar diferenciado na sociedade. Nas sociedades primitivas, participava ativamente do labor produtivo dos adultos, não havia a distinção criança/adulto. Como explica Elkonin (2009a, p. 57):

> Os traços característicos da criança que vive no ambiente dessa sociedade, sua autonomia precoce e a ausência de uma fronteira nítida entre as crianças e os adultos são uma consequência natural das condições de vida dessas crianças e de seu lugar real na sociedade.

Nesse tipo de sociedade, a criança engendrava-se cedo no labor dos adultos e brincava pouco. Em relação a isso, Elkonin (2009a, p. 58) afirma que: "[...] as crianças que vivem numa sociedade de nível relativamente baixo de desenvolvimento não têm jogos protagonizados". Vale ressaltar a ausência de jogos não pelo caráter de baixa intelectualidade das crianças, mas devido ao seu lugar ocupado na sociedade. Desde a tenra idade (de 3 ou 4 anos), a criança agregava-se no mundo produtivo dos adultos, coletando raízes, ou participando de formas rudimentares de plantio, ou caçando animais. A ausência de fronteira entre criança/adulto possibilitava a independência em tomadas de decisões e liberdade de atuar como e com os adultos, apropriando-se e objetivando-se de aspectos do trabalho humano. Cabe destacar que a inserção precoce da criança no trabalho conjunto com os adultos não se tratava de exploração infantil, mas do lugar ocupado por ela nesse tipo de sociedade.

Com o surgimento de formas complexificadas de ferramentas e avançando o processo da agricultura e da pecuária, a divisão do trabalho é alterada. De acordo com Elkonin (2009a, p. 60): "[...] Com a mudança do caráter da produção na sociedade, operou-se uma nova divisão do trabalho". Nesse sentido, a criança é impulsionada a operar com objetos de trabalho dos adultos de tamanho reduzido, não idênticos aos dos adultos, próximo das condições reais.

De igual modo, a presença do adulto torna-se essencial para ensinar os modos de uso do objeto. Os objetos por si só não trazem impregnados neles seus modos de uso, dessa forma, necessitam do adulto para ensinar seus modos operantes e sociais de uso. Toda ação com os objetos apresenta dualidade. O aspecto operacional relaciona-se às propriedades físicas do objeto, "como usar". O aspecto social, refere-se ao seu modo social de uso, "para que foi criado". Nesse sentido, o processo de educação possibilita à criança dominar o aspecto social primeiramente, enquanto o modo operante é mais complexo e requer maior domínio das suas propriedades. Paulatinamente, o objeto de tamanho reduzido é substituído conforme o crescimento da criança, possibilitando melhor apropriação do aspecto operacional. Elkonin (2009a, p. 68-69) reitera: "Os equipamentos vão mudando paulatinamente, passando do tamanho reduzido, adaptado às mãos infantis, para o tamanho natural que os adultos utilizam, e as condições dos exercícios vão se aproximando cada vez mais do trabalho produtivo".

A mudança social da criança utilizando objeto de modo reduzido torna-se possível mediante o adulto como pivô central - portador de experiências culturais –, exibindo as potencialidades do objeto. Nesse tipo de sociedade, é possível perceber indícios de situação lúdica, ao agir com os objetos como os adultos e comemorar conquistas ou lamentar fracassos:

> É possível que as crianças tenham introduzido no processo de assimilação desses instrumentos dos adultos alguns elementos de jogo: a emulação, a alegria por seus acertos e êxitos etc., mas isso de maneira nenhuma convertia em jogo uma atividade dirigida no sentido da assimilação dos modos de manejar os instrumentos de trabalho. (ELKONIN, 2009a, p. 68).

A partir do excerto, é possível perceber dois pontos de vista: primeiramente o treino para melhor usar a ferramenta e, posteriormente, o afetamento despertado nas crianças em relação às conquistas ou insucessos. As ações realizadas pelas crianças, tais como um toco representando uma raposa ou um pequeno pau, um peixe nadando, indicam o desejo de querer realizar as mesmas coisas que o adulto e agir como tal, tendo-o como referência. O tempo livre da criança ao treinar a pontaria, referente à caça ou pesca, torna-se essencial para manusear e dominar as propriedades das ferramentas. Na sequência, o afetamento emocional de alegria, tristeza, em relação à atividade vivenciada. Sendo assim, emergem indícios de jogo protagonizado, como enfatiza Elkonin (2009, p. 69): "[...] Assim, pode haver implícitos nesses exercícios elementos de jogo protagonizado".

Nesse momento histórico, manifesta-se a necessidade de a criança aprender o manejo das ferramentas para engajar-se no mundo produtivo dos adultos. A ferramenta torna-se o centro e pouco se percebe a reconstituição da atividade produtiva do adulto, os exercícios limitam-se aos modos de usos do objeto. Na sociedade primitiva, a criança se inseria diretamente na atividade laboral do adulto. Nesse contexto, o alvo para adentrar-se nas forças produtivas do trabalho humano mudou para o domínio do uso da ferramenta.

Em continuidade, a evolução das ferramentas contribui para nova mudança no sistema de relações da criança com a sociedade. Para exemplificar, a enxada podia ser reconstituída em tamanho reduzido e fazer a função de uso na aparência e no modo social, entretanto, a agricultura de arado tornou-se inviável no modo de uso reduzido. Nas palavras de Elkonin (2009a, p. 77):

> Não se podia jungir a ele um boi nem lavrar. É possível que justamente nessa fase do desenvolvimento da sociedade aparecesse o brinquedo no sentido próprio da palavra, como objeto que só representava a ferramenta de trabalho e os equipamentos ou utensílios da vida dos adultos.

Ao longo da história, o lugar da criança na sociedade e a concepção de infância alteraram-se. A complexidade das ferramentas possibilitou o prolongamento da infância, distanciando a criança do mundo produtivo dos adultos. A inviabilidade de apropriar-se dos modos de usos das ferramentas possibilitou às crianças viverem por si mesmas, assim

comunidades infantis emergiram (ELKONIN, 2009a). Nessas comunidades, surgiu a possibilidade de o jogo manifestar-se.

Das sociedades primitivas às contemporâneas, a peculiaridade percebida ao longo do processo evolutivo consiste na presença efetiva do papel do adulto exteriorizando o mundo constituído de objetos materiais e imateriais, desde as ferramentas elementares presentes nas sociedades menos desenvolvidas até as complexas do mundo atual. O adulto insere a criança na sociedade e na cultura criada historicamente para que ela aprenda e se desenvolva, afirmando o desenvolvimento humano como processo de apropriação e objetivação de modos diversificados de agir e se relacionar com os objetos e pessoas, superando a naturalidade e espontaneidade de seus modos de pensar e agir.

Ao longo do exposto, depreendemos a essencialidade do processo de educação e ensino por parceiros mais experientes com o intuito de a criança se apropriar de formas e condutas sociais do seu tempo para o desenvolvimento da inteligência e personalidade e tornar-se autônoma. Como enfatiza Elkonin (1960, p. 498, tradução nossa)[13]:

> O desenvolvimento psíquico das crianças se dá no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições específicas para o seu desenvolvimento e transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período anterior de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos, a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações anteriores, aprende as habilidades socialmente desenvolvidas e as formas de comportamento que foram criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social, diferentes capacidades são formadas nas crianças.

O amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações anteriores (ELKONIN, 1960) formula o caráter social do jogo. Desde a sociedade primitiva, com a participação ativa da criança na produção do trabalho humano, até a sociedade contemporânea, a criança apropria-se de conhecimentos, com a mediação dos adultos, tendo, nessas relações e atividades, a possibilidade de desenvolver funções psicológicas humanas. O aparecimento do jogo constata-se pela necessidade de a criança querer agir e participar da força produtiva humana, assim o afastamento da criança dessa atividade a instiga a agir e participar do processo de trabalho do

[13] El desarrollo psiquico de los niños tiene lugar en el proceso de educación y enseñanza realizado por los adutlo, que organizan la vida del niño, crean condiciones determinadas para su desarrollo y le transmiten la experiencia social acumulada por la humanidad en el periodo precedente de su historia. Los adultos son los portadores de esta experiencia social. Gracias a los adultos el niño asimila on amplio círculo de conocimientos adquiridos por las generaciones precedentes, aprende las habilidades elaboradas socialmente y las formas de conducta que se han creado en la sociedad. A medida que asimilan la experiencia social se forman en los niños distintas capacidades

homem, mediante a situação lúdica. Assim Elkonin (2009a, p. 78) argumenta: "Não é possível determinar com exatidão o momento histórico em que apareceu o jogo protagonizado. Pode ser diferente entre os povos, segundo as condições de sua existência e as formas de passagem de uma fase inferior a outra superior".

Com exatidão não se sabe sobre o aparecimento do jogo protagonizado, em consonância ao já exposto, compreendemos diferentes concepções de infância, criança e sociedade, de tempos em tempos, no percurso histórico da humanidade. A origem vincula-se a mudanças sociais, políticas, econômicas, filosóficas e teóricas do mundo, em constante renovação.

Essas ideias são sintetizadas na premissa de que a vida é troca social. O ser humano é um produto histórico, social e da sociedade em que vive, em um determinado tempo. Essa argumentação subsidia cientificamente, dentre outras questões, possibilidades de planejamento, organização, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas em que a escola seja cenário para a vida vivida entre e com as pessoas desde o começo da vida.

Na sequência, descrevemos aspectos do desenvolvimento do jogo protagonizado desde a ontogenia, com especial atenção ao surgimento do jogo protagonizado e ao lugar ocupado pela criança na comunidade escolar.

3.2.2 Bases para o jogo protagonizado: aproximações

A possibilidade de evolução das atividades lúdicas depende do lugar ocupado pela criança na comunidade escolar. Nos dias atuais, há consenso científico de que criança é protagonista, capaz, curiosa pelas coisas do mundo e ativa nas relações com a cultura e com as pessoas (professores, crianças e demais educadores na EEI).

Com essa compreensão, as relações autênticas com adultos e encontros instigantes com a cultura constituem situações potencializadoras de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Essas relações vivenciadas no meio social concreto, possibilitam a apropriação de funções interpsíquicas, contribuindo com o desenvolvimento das funções intrapsíquicas, conquistadas como patrimônio pessoal. De acordo com Vigotski (2009a, p. 331): "[...] O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo". Em acréscimo a esse argumento, Elkonin (1960a, p. 503, tradução nossa)[14] corrobora: "A missão

[14] La misión del pedagogo es hacer adelanatar el desarrollo psiquico de los niños, formar lo nuevo en su desarrollo psiquico, facilitar el desarrollo de lo nuevo.

do pedagogo é fazer avançar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo".

Em cada período de desenvolvimento novas formas de pensar e compreender o mundo emergem, considerando que o processo educativo e condições de vida concreta da criança propiciam mudanças qualitativas e possibilitam o avanço do desenvolvimento das funções psíquicas. Conforme elucida Vigotski (2009a, p. 333): "A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança.

Para somar a essas assertivas, Elkonin (1960a, p.503, tradução nossa)[15] assevera:

> [...] O pedagogo não pode apenas levar em conta o nível de desenvolvimento existente. Deve orientar-se para as perspectivas de desenvolvimento, especialmente para os mais próximos, e, por eles, orientar todo o desenvolvimento da criança. Somente conhecendo bem o que é próprio das crianças de uma determinada idade e o que pode ser acessível a elas, sob determinadas condições, no próximo estágio de desenvolvimento, tanto de suas perspectivas imediatas quanto do futuro próximo da criança, o pedagogo pode direcionar real e verdadeiramente a evolução da criança.

Conforme o exposto até aqui, o jogo protagonizado possibilita desenvolvimento à criança: no ato de brincar e reconstituir uma situação lúdica, ela se apropria de condutas humanas. Segundo Vigotski (2021, p. 235), "A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento". Nesse sentido, argumentamos acerca do valor do jogo protagonizado como atividade principal da criança pré-escolar, como o conjunto de ações motivadoras de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento humano na infância. Ao vivenciar desafios e problematizações na situação lúdica, a criança organiza o pensamento e age mediante novas possibilidades de relações, com pessoas ou objetos. Assim, quanto maiores as apropriações precedentes, mais ricas as objetivações no jogo.

Como explicita Elkonin (1986a;1987b), as atividades principais e orientadoras possíveis de transformações psíquicas na criança precedentes ao jogo são: a comunicação emocional direta e a objetal manipulatória.

Com o nascimento, a criança transmuta da vida intrauterina para a vida social. A relação homem-homem (ELKONIN, 2009a) inicia-se com a atividade principal denominada

[15] [...] El pedagogo no puede solamente del nivel de desarrollo existente. Debe orientarse hacia las perspectivas del desarrollo, sobre todo hacia las más próximas, y, rigiéndose por ellas, dirigir todo el desarrollo del niño. Solamente sabiendo bien lo que es próprio de los niños de uma edad determinada y lo que les puede ser accesible, en condiciones determinadas, en el grado siguiente del desarrollo, tanto de sus perspectivas próximas como del futuro próximo del niño, el pedagogo puede dirigir real y verdadeiramente la evolución del niño.

comunicação emocional. Ao nascer, o mundo composto de estímulos e relações sociais deflagra-se ao bebê, que, como garantia de sobrevivência, inicia a vida com reflexos incondicionados de alimentação, defesa e orientação (ELKONIN, 1960b). Logo, o bebê, ao sentir algo encostado em sua boca, realiza movimento labiais; ao se deparar com um foco de luz, fecha os olhos; ao ouvir um som estridente movimenta a cabeça; ao sentir incômodo, chora. Nesse sentido, os reflexos incondicionados garantem a sobrevivência biológica do ser humano, ademais, sem a presença do adulto, o bebê não sobrevive, comprometendo a continuidade da espécie humana. O bebê é maximamente dependente do adulto, "maximamente social" (VYGOTSKI, 1996, p. 285). Toda relação do bebê com as pessoas, incluindo os cuidados biológicos de troca de fralda, banho, constituem-se relações sociais, mediadas pelas pessoas.

A formação dos reflexos condicionados possibilita apropriações culturais ao bebê, que, mediante o estímulo externo e a relação com aspectos da cultura humana, por meio dos sentidos (tato, audição, visão, olfato e paladar), torna-se candidato ao desenvolvimento, em conjunto com o adulto. O primeiro reflexo condicionado refere-se à alimentação: quando a mãe pega o bebê para amamentar, ele se aquieta, faz movimentos com a cabeça à procura dos seios da mãe e inicia o processo de sucção. Subsequentemente outros reflexos condicionados se encaminham: o auditivo, o visual etc. Vale ressaltar, esses reflexos são aprendizagens sociais, assim, a possibilidade de desenvolvimento depende da relação do bebê com as pessoas, o que Vigotski (1996, p. 264) denomina de "situação social de desenvolvimento".

Nesse sentido, a gênese das primeiras impressões acerca do mundo, por meio dos órgãos da percepção, é vivenciada pelas crianças em situações em que o adulto conversa com ela e anuncia o que será feito, por exemplo, nos momentos de troca de fralda, banho, dentre outros, propiciando situações potenciais de desenvolvimento. O contrário disso, pode ser danoso aos bebês. A relação adulto/bebê, de maneira sensível, afável, respeitosa, acarreta a este a possibilidade de perceber o mundo pelas sensações externas. O começo da vida sedimenta e projeta as bases para toda a história da vida da criança, possibilitando condições para que ela aprenda e se desenvolva, como afirma Elkonin (1960b, p. 504, tradução nossa)[16]: "Com o aparecimento de reflexos condicionados de quase todos os órgãos da percepção, termina o período do recém-nascido". Assim, novas condições de vida possíveis ao desenvolvimento são asseguradas ao bebê, mediante a relação com as pessoas.

[16] Com la aparición de los reflejos condicionados de casi todos los órganos de la percepción se termina el período del recién nacido.

O desenvolvimento do sistema sensorial torna-se base para os movimentos das mãos. O adulto, ao posicionar um objeto no campo de visão do bebê, possibilita que este fixe o olhar, contemple e acompanhe os movimentos do adulto com o objeto. Nas palavras de Elkonin (2009a, p. 208): "O desenvolvimento dos sistemas sensoriais antecipa-se ao da esfera dos movimentos das mãos. Os movimentos da criança ainda são caóticos, ao passo que os sistemas sensoriais já se tornam relativamente dirigíveis". Graças à visão, o bebê percebe os objetos e sente-se estimulado a querer pegá-los. O desejo de alcançar o objeto contribui para o desenvolvimento motor e possibilita aprimorar os movimentos das mãos e do corpo ao virar-se em direção ao objeto e, posteriormente, sentar-se para manipulá-lo. A relação do adulto com o bebê ao ofertar uma gama de objetos em um ambiente – "chão" – preparado, limpo e aconchegante, fomenta e potencializa o desenvolvimento das sensações, aguça os movimentos do corpo e das mãos, corroborando a ampliação da percepção tátil e o ato de agarrar.

Nas palavras de Elkonin (1960b, p. 506, tradução nossa)[17]:

> [...] com a palpação das próprias mãos no início, e dos cobertores e cobertas posteriormente. A palpação, com sua observação visual simultânea, aliada à ação de direcionar as mãos em direção ao objeto visualmente fixado, leva ao fato de que, por volta dos cinco meses, a criança pode apreender coisas. Este movimento tem um significado extremamente importante para o desenvolvimento da criança. No ato de agarrar são formados os elementos fundamentais da coordenação visomotora.

O desenvolvimento do bebê é ampliado, paulatinamente, quando o adulto qualifica o ambiente culturalmente, com objetos de cores variadas, diversidades de sons, texturas, cheiros, obras de artes, tendo a criança como sujeito participante. Ao oferecer uma gama de objetos ao alcance do campo de visão dos bebês, os adultos estimulam o seu sistema sensorial e os movimentos das mãos, simultaneamente.

Em sintonia com o exposto, Elkonin (1960b, p. 506, tradução nossa)[18] exemplifica: "Pegar é a primeira ação dirigida da criança e a origem de diferentes manipulações com objetos". O ato de pegar constitui ação complexa para o bebê, e a concretização dessa ação está vinculada ao adulto ofertar objetos ao alcance daquele. Caso contrário, o bebê se ocupará, nos momentos acordado, em permanecer explorando as partes do corpo, como pés, e sugando os

[17] con la palpación de sus propias manos al comienzo, y de las mantillas y cobertores después. La palpación, con su observación visual simultánea, uniéndose a la acción de dirigir las manos hacia el objeto fijado visualmente, conduce a que, aproximandamente a la edad de cinco meses, el niño puede coges cosas. Este movimiento tiene una significación extraordinariamente importante para el desarrollo del niño. En el acto de coger se forman los elementos fundamentales de las coordeinacciones motoras visuales.

[18] Coger es la primera acción dirigida del niño y el origen de distintas manipulaciones con los objetos.

dedos das mãos, obstaculizando o desenvolvimento da percepção. A possibilidade de estabelecer relação com diferentes objetos evolui a coordenação olho-mão (visomotora), emergindo os movimentos reiterativos e o "complexo de animação" (ELKONIN, 2009a). O bebê, ao fixar o olhar em determinado objeto, excita-se, comunicando-se, mediante sorrisos, balbucios, movimentos de pés e mãos, com o adulto. Assim, com as sensações (boas, ruins, gostosas, agradáveis...), o bebê atribui sentido participando da comunicação sem palavras. Com essa lógica de compreensão, conclui-se que o bebê tem um desenvolvimento máximo nas relações sociais com os adultos presentes em seu entorno, e, mínimo na comunicação – uma notória contradição no primeiro ano de vida (VYGOTSKI, 1996).

Em relação a esse momento, Lísina (1987, p. 288, tradução nossa)[19] explica:

> [...] Os componentes do complexo de animação servem como base para que a criança comece a diferenciar o meio circundante a pessoa adulta (concentração), realizar a comunicação mímica (sorriso) especificamente vocal (vocalizações pré-linguísticas) com o adulto e atrair ativamente ao adulto à comunicação (excitação motora).

O bebê atrai o adulto e comunica-se com ele sem palavras, de uma forma extremamente emocional, e, precisamente, graças a isso, participa da relação. Ao falar de maneira afável, o adulto possibilita ao bebê condições afetivas, comunicativas e intelectivas, necessárias para a criança conhecer e desejar agarrar os objetos. O ato de agarrar os objetos introduzidos pelo adulto propicia o desenvolvimento de movimentos diversos. Conforme Elkonin (1960b, p. 506, tradução nossa)[20], os movimentos são intensos:

> [...] a criança bate palmas nos objetos, depois os sacode, bate em algo e os passa de uma mão para outra. Pouco a pouco esses movimentos se unem e formam uma cadeia de ações repetidas e variadas com os objetos. Se desenvolve também o exame dos objetos. A criança pode olhar por muito tempo para o objeto com o qual manipula.

A formação da cadeia de ações repetidas com os objetos constitui-se em movimentos reiterativos e concatenados, portanto, ambos os movimentos não se diferem um do outro. Sob a base da percepção, o bebê investiga as propriedades externas dos objetos em cadeia, bate no

[19] [...] Los componentes del complejo de animación sirven de base para que el bebé comience a difereciar en el medio circundante a la persona adulta (concentración), realizar la comunicación mimica (sonrisa) y especificamente vocal (vocalizaciones prelinguisticas) com el adulto y atraer activamente al adulto a la comucación (excitación motora).

[20] Al principio el niño palmotea con su mano sobre los objetos, después los agita, los golpea contra algo y los pasa de una mano a otra. Poco a poco estos movimientos se unen unos a otros y forman una cadena de repetidas acciones variadas con los objetos. Se desarrolla también el examen de los objetos. El niño puede mirar, durante mucho tiempo, el objeto con que manipula.

objeto, sacode, transfere de uma mão a outra, sem a preocupação com a função social do objeto (para que foi criado). Isso significa que o desenvolvimento sensório-motor e a relação com os adultos se sobressaem nesse período. Assim, o bebê, ao manipular os objetos em cadeia de movimentos, centra-se em descobrir as sensações externas do objeto e de receber a aprovação do adulto. O caráter social e emocional permeia a relação do bebê com o adulto, com isso, mediante novas manipulações com os objetos, as ações se ampliam, potencializando o desenvolvimento. No entendimento de Elkonin (2009a, p 211), "As reações reiterativas e encadeadas, que acompanham o exame do objeto que se manipula, são justamente as ações fundamentais que a criança dessa idade faz com os objetos".

As ações reiterativas e encadeadas constituem ações essenciais para os bebês explorarem os objetos, possibilitando apropriações psíquicas de sentir, ouvir, cheirar, diferenciar, mediante o tateamento externo do objeto. O que sustenta o exame do objeto? Esse exame e a motivação das ações reiterativas e encadeadas são sustentados pela novidade. Nessa perspectiva, compreende-se que a novidade não se reduz exclusivamente a um objeto nunca visto pelo bebê, mas também à novidade descoberta em determinado objeto já tateado, como um som, ou um cheiro, não percebido de imediato.

Como Elkonin (1960b, p. 506, tradução nossa)[21] sintetiza:

> A base do desenvolvimento de movimentos repetidos e em cadeia das mãos, e do exame prolongado dos objetos, é a reação orientada para a pesquisa ao "novo". A criança manipula mais tempo com objetos que são novos para ela e com aqueles que na manipulação mostram alguma qualidade que é nova para ela. A mesma coisa acontece com a contemplação das coisas.

A novidade cativa o bebê e a orientação investigadora para a novidade centra-se no adulto, permeando as relações de descobertas essenciais sobre o objeto. O bebê, ao ser motivado por um adulto a analisar um buraquinho feito na pelúcia de um urso, desenvolve a atividade de concentração, percepção e atenção e, por um tempo, focará o interesse em pôr e tirar o dedo do buraquinho. Essa novidade instiga novas ações e movimentos com o objeto. Todo o processo depende da presença do adulto, possibilitando a relação dos bebês com os objetos. O adulto suscita novos atributos aos objetos já conhecidos, como também introduz objetos novos para ação investigadora. A atitude do adulto em conjunto com o bebê, nas manipulações primárias

[21] La base del desarrollo de los rnovimientos repetidos y en cadena de las manos, y del examen prolongado de los objetos, es la reacción de orientación investigadora sobre lo "nuevo". El niiio rnanipula más tiempo con los objetos que son nuevos para él y con los que en la manipulación muestran alguna cualidad que para él rs nueva. Esto mismo pasa con la contemplacíón ele las cosas.

com os objetos, possibilita o desenvolvimento das coordenações sensório-motoras. Essas manipulações primárias, de acordo com Elkonin (2009a, p. 215), não caracterizam jogo protagonizado:

> Denominamo-las exercícios elementares para operar com as coisas, nas quais o caráter das operações é dado pela construção especial do objeto. Durante essa manipulação exercita-se uma série de processos essenciais para o desenvolvimento ulterior, sobretudo das coordenações sensório-motoras. Dessas manipulações primárias surgem, diferenciando-se, outros tipos diversos de atividade.

Em sintonia com o excerto de Elkonin (2009a), as manipulações com os objetos e o ato de preensão contribuem para o desenvolvimento ulterior. Nesse período, o adulto propicia ao bebê as premissas de pegar, executar movimentos e perceber a materialidade dos objetos. Ao perceber, o bebê sente e, ao sentir, executa ações positivas ou negativas, provenientes da percepção refletiva do objeto. "Em todas essas situações o centro é o adulto" (ELKONIN, 2009a, p. 210).

Em sintonia com o exposto, Mukhina (1995, p 84) endossa:

> As ações que a criança assimila orientada pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Assim, já no primeiro ano se manifesta claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicos de formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino.

Para Elkonin (2009a), os "exercícios elementares" nesse período perspectivam aprendizagens para o futuro desenvolvimento, a relação "direta criança-adulto cede lugar à indireta criança-ações com objetos-adulto" (ELKONIN, 2009a, p. 215). Dessa forma, a manipulação elementar dos objetos sob a orientação do adulto não deve ser chamada de jogo protagonizado.

Esse entendimento contribui para argumentações acerca de que, desde o primeiro ano de vida, o adulto, ao incitar a exploração de uma gama de objetos, propicia distinguir propriedades pertinentes aos objetos (duro, mole, formas, tamanho): sem a apropriação desses atributos, torna-se dificultada a formação de imagens e a percepção referente às propriedades externas do objeto.

Em relação a esse assunto, Mukhina (1995, p. 99) afirma:

> Os dedos adaptam-se paulatinamente à forma e ao tamanho quando já estão sobre o objeto, "amoldando-se a suas propriedades: sobre a bola a mão se crispa, sobre o cubo ela se acomoda nas bordas. O objeto "ensina" a mão a

> levar em conta suas propriedades. E o olho? Ele, por sua vez, "aprende" da mão.

Diante do exposto, é necessário compreender o papel dos adultos para ampliar a relação da criança com os objetos desde a tenra idade. No primeiro ano de vida, o bebê depende do adulto para o acesso direto aos objetos, devido à inacessibilidade do sistema motor. A impossibilidade, no momento, de se manter ereto, torna inviável a ele ter acesso direto aos objetos. Quando começa a andar, como acentua Elkonin (1960b, p. 508, tradução nossa)[22], a criança "[...] agora não somente pode olhar para eles, mas pode se aproximar e agir com eles. [...]".

Nesse momento, a criança adentra um novo período de desenvolvimento, denominado objetal-manipulatório. De acordo com Mukhina (1995, p. 104), esse período caracteriza conquistas relevantes às crianças: "As conquistas mais importantes da primeira infância e determinantes do progresso psíquico da criança são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem".

O andar ereto permite autonomia e ampliação na manipulação dos objetos: ao caminhar de um cômodo ao outro, dentro de casa ou nos espaços da escola, é possível perceber a criança se desviando de móveis, abrindo e fechando porta, sentindo texturas de parede ou piso, notando obstáculos pelo caminho (sapatos pela casa, brinquedos, escada), dentre outros. Nesse sentido, o percurso torna-se fonte de descoberta de mundo e os encontros com os objetos possibilitam apropriações da função social (a porta foi criada para abrir e fechar e separar um ambiente do outro). As diferentes vivências nesse entorno ampliam o desenvolvimento da funcionalidade do objeto e da linguagem.

Na atividade precedente, a criança não interage com o adulto de forma verbal, ela se comunica de maneira não verbal, mediante os sentidos de tocar, olhar e cheirar. Vigotski (2009a) explica que, nos primeiros meses de vida, o grito, o riso, o balbucio, o gesto, são caracterizados como momentos iniciais da fala, conceituando-a como pré-intelectual e seu pensamento como pré-verbal. A fala e o pensamento caminham dissociados nesse período, são processos autônomos. As condições externas são as que possibilitam ao bebê se comunicar – como o típico balbucio –, estimulam a língua, lábios e movimentos diversos da boca. A criança, em continuidade, passa a conhecer e estabelecer relações com objetos apresentados pelos adultos. Ela começa a compreender perguntas simples como: Onde está a boca? Olha a boneca?

[22] Ahora no solamente puede mirarlos, sino que puede acercarse y actuar con ellos.

Desse modo, a criança reconhece os objetos pelas palavras, sem o domínio da fala e o desenvolvimento do pensamento (MUKHINA, 1995).

A descoberta fenomenal de que tudo tem nome intelectualiza a linguagem na infância. Segundo essa lógica, a "fala se torna intelectual e o pensamento verbal" (VIGOTSKI, 2009a, p.133). O pensamento e a fala, que, no período precedente, eram dissociados, agora se encontram e se cruzam (VIGOTSKI, 2009a). Mediante ações concretas com os objetos de empilhar, abrir, fechar, encaixar, a criança pensa e desenvolve o seu pensamento. Daí argumentarmos que "[...] o pensamento verbal só é possível como aspecto dependente do pensamento concreto direto" (VIGOTSKI, 2009a, p.363). Desse modo, a criança, com a possibilidade de se apoiar no adulto como referência de seus exemplos e de suas atitudes concretas, age, pensa e se apropria da função social do objeto.

Essas apropriações e as novas inserções no mundo dos objetos, e em sua relação ativa com eles, vão mobilizando capacidades psíquicas em formação ou em desenvolvimento, satisfazendo seus anseios de conhecimento e criando novos.

De acordo com Lísina (1987, p. 285, tradução nossa)[23]:

> A limitação das possibilidades da criança durante a ação com os objetos e sua pouca experiência para usá-los de maneiras diferentes determinam a necessidade da criança por ajuda de adultos. Precisamente por esse motivo, as qualidades do trabalho do adulto adquirem aos olhos das crianças, na primeira infância, uma força estimuladora especial, por elas as crianças entram em comunicação com os adultos.

Em consonância ao exposto, discorremos que, como parceiro que introduz a criança no seio da cultura historicamente acumulada, o adulto apresenta o uso social dos objetos e seu nome sonoro. Nesse sentido, as relações entre adulto e criança unem a linguagem oral à linguagem dos sentidos (tocar, cheirar, ouvir e ver). Nessas situações em que as crianças compreendem o uso social do objeto, pensam e estabelecem relações com ele e com o adulto, há uma fusão de três elementos: criança, objeto e adulto. Tais situações são eventos sociais em que a criança tem a atitude de contemplar, analisar, perceber, sentir e descobrir as propriedades dos objetos (externas e internas), seus usos sociais e nomes. Nesses eventos, o adulto apresenta a função social do objeto, revelada na forma e conteúdo desses materiais. Assim, torna-se

[23] La limitación de las possibilidades del niño durante la acción com los objetos y su escassa experiência para utilizarlos de diferente manera condicionan la necesidad del niño en la ayuda del adulto. Precisamente por eso las cualidades de trabajo del adulto adquieren a los ojos de los niños, em la primera infância, uma fuerza estimulante especial, por ellas los niños entran em comunicación con los adultos.

essencial o adulto ensinar os modos de uso dos objetos, pois estes não trazem impregnados os modos de uso e para que foram criados:

> Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos. (ELKONIN, 2009a, p. 216).

Nesse sentido, segundo o autor, ao manipular os objetos, a criança defronta com duas vertentes: o esquema geral de manipulação e o lado operacional da ação. O esquema geral de manipulação consiste em usar os objetos referentes a sua ação social (para que foi criado) e o lado operacional da ação (como usar), ou seja, operar com os objetos utilizando suas propriedades. Assim, o esquema geral de ação se refere à significação do objeto e o lado operacional expressa-se no como fazer para usar: a criança sabe como se lava roupa (significado), usa sabão, água, escova, contudo, o lado operacional ainda é complexo e exige domínio das capacidades técnicas para realizar com excelência. Nesse sentido, nasce a situação lúdica, sobre a qual Elkonin (2009a, p. 221) acrescenta: "[...] A atividade com os objetos, tomados apenas quanto ao seu significado, é precisamente o jogo objetivado das crianças de tenra idade".

Para elucidar, Elkonin (2009a, p. 218) relata um episódio do seu neto Andrei, destacando as duas vertentes de ações:

> Andrei brinca com bola, que vai para debaixo de um armário. Estende-se no chão e procura alcançá-la com a mão. Após uma série de tentativas infrutíferas, pede-me ajuda. Vou com ele ao quarto contíguo e apanhamos um pau comprido. Estendemo-nos os dois no chão, procuramos alcançar juntos a bola e conseguimos. Depois, toda vez que a bola ou outro objeto qualquer se encontra fora do alcance de sua mão, Andrei corre para mim e diz: "Vovô, o pau". Quando lho dou, estende-se no chão e procura alcançar sozinho o objeto. Suas tentativas ainda são muito imperfeitas do ponto de vista operacional e fracassam com frequência empurrando o objeto ainda mais para o fundo. Após várias tentativas, implora-me: "Vovô, você!" Isso significa que lhe recupere eu a bola. Juntos os dois, agarrando ambos o pau, alcançamos o objeto.

De acordo com o episódio, podemos constatar domínio do esquema geral, isto é, da significação. O pau serve para alcançar um objeto, numa situação complicada de se pegar. O lado operacional de uso, ou seja, a forma utilitária de uso, apresenta-se complexa. Andrei tenta, porém, com ações infrutíferas. A execução com eficácia da forma utilitária demanda maiores

apropriações para dominar o uso da propriedade do objeto. A gênese da situação lúdica se revela, a criança sabe para que serve o objeto (significado) e o lado operacional se encontra embrionário. A compreensão do significado do objeto potencializa o desenvolvimento da situação lúdica, possibilitando à criança desvelar características das propriedades dos objetos (quente, frio, grande) e/ou estados emocionais de pessoas (alegre, doente, triste).

Como explica Elkonin (2009a, p. 224), há indícios da situação lúdica na primeira infância: "[...] Edia (2;5) dá de comer à boneca num púcaro vazio, dizendo: 'Isto é marmelada, come'. A menção de estados imaginários da boneca ('ela está doente'), de propriedades dos objetos ('a sopa está quente', 'a marmelada está boa') [...]". Ao mencionar atributos dos objetos, ou das pessoas, a criança valida a apropriação dos significados dos objetos do mundo, material e imaterial.

Vale ressaltar a essencialidade do adulto, contribuindo para apropriação e objetivação desse processo. A criança, absorta no objeto e nos modos de uso, não se apercebe da presença do adulto, vê os objetos "com os olhos dos adultos, 'como através de um cristal'" (ELKONIN, 2009a, p. 403). Isso significa que as ações com os objetos possibilitam a relação afetiva com o adulto, dito de outra maneira, o objeto envolve a relação adulto/criança. Desse modo, o adulto é o centro em todas as situações (ELKONIN 2009).

Nessa perspectiva, o adulto como modelo exerce caráter essencial na orientação investigadora dos objetos. A criança almeja posicionamentos positivos ou negativos dos adultos, nesse sentido, ao mediar e estimular as ações, estes contribuem para a apropriação de condutas sociais do gênero humano. A atividade conjunta sustenta-se na relação prática dos usos dos objetos e no trato pessoal com a criança.

O exemplo seguinte denota aspectos da discussão em andamento:

> Andrei não sabe descer do sofá. Tenta fazê-lo de cabeça ou de lado. Sua avó ensina-o a descer. Dá-lhe a volta, colocando-o de frente para o encosto, com os pés para fora. Andrei desce então um pé e depois outro. A avó não deixa de lhe ir dizendo, ao mesmo tempo: Assim, assim! Nas tentativas seguintes, a avó já se limita a ampará-lo, ajudando-o a fazer os movimentos respectivos e estimulando-o: "Assim, assim! Você é um craque! (ELKONIN, 2009a, p. 217).

O referido exemplo revela a mediação da avó ao orientar o neto a descer do sofá, ao ir dizendo "assim, assim". A atitude caracteriza a relação prática e orientação de modos de agir, como também o incentivo e aprovação da ação, o trato pessoal: "Assim, assim! Você é um craque".

Ao manusear os objetos, paulatinamente, a criança amplia o conhecimento e desenvolve ações complexificando os modos de uso desses materiais. Como já afirmado, nesse processo de conhecimento objetal, o adulto torna-se essencial, possibilitando o avanço das ações para compreensão do esquema geral (significação), potencializando o modo operacional a níveis qualitativos. A ação objetal possibilita a compreensão do seu significado no jogo, como afirma Mukhina (1995, p. 117): "A criança na primeira infância age inicialmente com o objeto e mais tarde compreende o significado do objeto no jogo". Nesse sentido, a criança necessita compreender a priori o significado do objeto, para posteriormente utilizá-lo de maneira lúdica. A significação e o modo utilitário precedem a utilização do objeto na atividade lúdica.

Nessa perspectiva, a atividade conjunta com o adulto possibilita à criança se apropriar do esquema geral (uso social do objeto). Referente a essa assertiva, Elkonin (1960b, p. 508, tradução nossa)[24] sintetiza:

> Na etapa inicial de aprendizagem das ações com os brinquedos a criança reproduz os atos indicados pelos adultos somente com aqueles objetos e naquelas condições em que os haviam mostrado. Se o adulto mostrou à criança como tem que dar de beber à boneca com um barril, ao começo ela dará de beber à boneca somente com o barril e não utiliza outras coisas; se lhe mostraram como se dá de comer ao gatinho ou ao cachorrinho, ela dará de comer somente a estes "animais".

Ao aprender a dar de beber à boneca com o barril, a criança concretiza a ação, tal qual o adulto, com a mesma boneca e o mesmo objeto. "[...] os objetos ditam a ela o que fazer – a porta induz-lhe o querer abri-la e fechá-la [...]" (VIGOTSKI, 2021, p. 222). As atitudes do adulto e o uso do objeto impulsionam as ações das crianças. Processualmente, a criança generaliza, isto é, utiliza outros objetos para concretizar a ação para dar de beber (copo, taça, caneca) a outros brinquedos ou pessoas (urso de pelúcia, mãe). Nas palavras de Mukhina (1995, p. 138): "A generalização dos objetos segundo sua função surge primeiro na ação, para depois fixar-se na palavra. Os primeiros portadores da generalização são os objetos. [...]".

Em acréscimo, Elkonin (1960b, p. 508, tradução nossa)[25] teoriza:

[24] En la etapa del parendizaje de las acciones con los juguetes el niño reproduce los actos indicados por los adultos solarmente con aquellos objetos y en aquellas condiciones en que se los habian mostrado. Si el adulto le ha mostrado al niño cómo hay que dar de beber a la muñeca con un barrilito, al comienzo él le dará de beber a la muñeca solamente con el berrilito y no utiliza otras cosas; si le habian mostrado cómo se da comer al gatito o al perrito, él dará de comer solarmente a estes "animales".

[25] Sin embargo, posteriormente, las acciones se generealizan y se ejecutan no sólo con aquellos objetos que se le habían mostrado, sino también con otros parecidos. Ahora el niño le da de beber no solamente al perrito y al oso,sino también al caballo, a la muñeca y al cubo de madera; y no solamente con el barrilito con el que le habían mostrado la acción, sino también con la taza, con la copa, etc.

> Porém, posteriormente, as ações se generalizam e executadas não apenas com aqueles objetos que lhe foram mostrados, mas também com outros semelhantes. Agora a criança dá de beber não só ao cachorrinho e ao urso, mas também ao cavalo, à boneca e ao cubo de madeira; e não apenas com o barril com o qual lhe haviam mostrado a ação, mas também com a xícara, com o copo etc.

A evolução das ações possibilita à criança dois tipos de transferências: o ato de generalizar, ou seja, processo de agrupamento mental de objetos e ações com as mesmas características (MELLO; SOUZA, 2018, p. 240), já supracitado; e o processo de substituição de um objeto por outro, "separa-se o objeto do esquema de atuação" (ELKONIN, 2009a, p. 224). A criança substitui um objeto por outro na ausência do objeto real a ser utilizado no momento da ação.

Elkonin (1960b, p. 508-509, tradução nossa)[26] exemplifica a utilização de objetos substitutos: "[...] Assim, por exemplo, um palito desempenha as funções de colher, de faca ou de termômetro e, de acordo com isso, as ações que são realizadas com ele são as de alimentar, cortar ou medir a temperatura". A criança, ao conhecer o objeto e sua funcionalidade, compreende o sentido para o qual o objeto foi criado e o significado do seu uso. Ao explicar um objeto, a criança integra o nome dele como uma das suas propriedades: "carro" assim se chama porque tem quatro rodas; "motocicleta", porque tem duas rodas. Dito de outra forma, ela se apropria do objeto nos aspectos sonoros e semânticos da palavra, um todo inseparável. A palavra e seu significado são integrados, sendo assim, mediante a possibilidade de intervenções educativas, o percurso do desenvolvimento avança. A separação da palavra do significado concreto renasce à medida que a criança se desvincula da realidade (VIGOTSKI, 2009a). Antes de atuar com o objeto, a substituição de um objeto por outro é complexa à criança nesse período, como Elkonin (2009a, p 225) enfatiza: "[...] A criança nunca pôs a um objeto uma denominação lúdica, antes de ter realizado com ele a respectiva ação [...]".

Para Elkonin (2009a), o processo paulatinamente avança, a criança manipula, explora as propriedades externas, apropria-se do uso social (significado), transfere a utilização do objeto para outros contextos (generaliza) e substitui um objeto por outro. A evolução das apropriações se constitui essencial para a formação de imagens reflexivas do objeto. Vale ressaltar que é um processo contínuo de aprendizagens em conjunto com os adultos, por meio do processo de ensino, educação e atividade. Nesse sentido, demarca indícios da gênese do jogo protagonizado, na primeira infância.

[26] Así, po ejemplo, un palito ejerce las funciones de cuchara, de cuchillo o de termómetro y, de acuerdo con esto, las acciones que se realizan con él son las de dar de comer, cortar o medir la temperatura.

Nesse período, a criança foca nas ações com os objetos. Desse modo, a escolha de um objeto substituto desvincula-se da semelhança ao objeto a ser representado. A escolha dos objetos substitutos difere dos brinquedos temático (boneca, jogos de cozinha e outros), que já possuem caráter direcionado de modos de uso, centrando-se em elementos da natureza (pau, pedra, folhas) ou peças de jogos.

Mais uma vez, um experimento relatado por Elkonin (2009a, p. 226) acresce às discussões expostas:

> [...] Lida (2;4) brinca durante muito tempo com uma boneca: primeiro faz-lhe um curativo, depois dança com ela etc. Ao ver um palito de fósforo sobre a mesa, apanha-o, passa-o pela cabeça da boneca e diz: "penteia nenê", mostra o palito de fósforo à educadora e diz: "nenê chique" (cortar o cabelo da boneca), volta a mostrar o palito e diz: "tesoura", passando o palito pela cabeça da boneca, como se lhe cortasse o cabelo.

A partir do relato de Elkonin (2009a), compreendemos o interesse da criança em realizar ações com os objetos. O objeto substituto ora é pente, ora é tesoura, e não caracteriza semelhança ao objeto real. Outro aspecto, de acordo com o referido excerto, é a ausência de reconstituições da atividade humana e o fato de que as ações se concretizam sem lógica real com a vida humana (faz curativo, dança, penteia e corta cabelo). Elkonin (2009a) caracteriza os vários atos realizados pela criança, como ações soltas, ela utiliza o brinquedo temático (boneca) e reproduz ações aprendidas anteriormente, dito de outra maneira, certifica-se da apropriação da ação. Nisso reside, indícios de ações lúdicas, e, a depender do processo educativo, as ações evoluem para escolha do papel social, isto é, reconstituir um trabalho humano e adotar um nome representando a profissão.

O ato de escolha de um nome como representante da profissão sucede o ato de autonomear-se como autora da ação. Ao colocar o seu nome executando as ações, a criança caracteriza o domínio da apropriação da ação a ser representada e a compreensão de ser "ela mesma" protagonista da ação. A criança se percebe como autora e toma consciência da ação, nesse período o "eu individual" não se desvincula dela para torna-se o "eu fictício". O jogo configura-se no domínio das ações pela criança.

As intervenções do adulto possibilitam a evolução do jogo, como complementa Elkonin (2009a, p. 227):

> Lida (2;3), durante a contemplação de umas grandes estampas que a educadora segura em suas mãos, pede-lhe que as entregue. A educadora entrega-as, dizendo: "Você será a tia Ânia". Lida profere em seguida: "Lida é Ânia. Sente-se no lugar da educadora e copia detidamente suas palavras e gestos".

A criança, ao se nomear como “Ânia” e copiar as palavras e gestos da educadora, não caracteriza a adoção do papel social. Nesse momento, a criança se preocupa em comparar as ações que realiza com os atos dos adultos, à procura de possíveis semelhanças. Ao se deparar com o pedido da criança em querer manusear as estampas, a educadora potencializa o processo, positivando a atitude e incentivando a adoção do seu nome. Nesse sentido, Elkonin (2009a, p. 227) esclarece: “Ao adjudicar-se um nome próprio e ressaltar as suas próprias ações, por um lado, e ao encontrar semelhança entre seus atos e os atos dos adultos, o que se manifesta pela adoção de um nome próprio sugerido, por outro lado, prepara-se o aparecimento do papel no jogo. [...]”. A criança ao adjudicar-se do seu nome, compara e busca semelhanças em reconstituir ações de um adulto orientador, constituindo-se indícios de papel social no jogo, com a possibilidade de transmutar-se para o “eu fictício”, desenvolvendo funções psíquicas de autocontrole, memória, atenção, dentre outras.

Sob a possiblidade de processos educativos e atividade conjunta da criança com o adulto, percebem-se dois fatores de desenvolvimento do papel social. Ao destacar um brinquedo dos restantes, dando-lhe um nome, como descreve Elkonin (2009a, p. 227): “[...] Volódia (2;6), quando deitou a boneca perto de outra boneca, grande, na cama, onde a primeira dorme, senta a segunda numa cadeira à beira da dormente e diz, com um sorriso nos lábios, à educadora: ‘Esta é a babá’”. A criança, ao denominar uma boneca como babá, denota apropriar-se do significado do trabalho de uma babá, colocando-a sentada. Contudo, a atividade humana centra-se no objeto, a criança atua como coadjuvante, manipulando instrumentos da cultura humana.

O segundo fator refere-se à fala, a criança muda sua voz e realiza diálogos entre as bonecas, como exemplifica Elkonin (2009a, p. 228): “Volódia (2;11) coloca duas bonecas cara a cara e fala com elas: ‘Bom dia, Kólia, já estou aqui’”. Como argumentado, o foco se caracteriza no objeto e é comum depararmo-nos com uma criança brincando, falando consigo mesma ou com os objetos, uma linguagem incompreensível aos outros, mas perfeitamente compreensível a ela. Trata-se da linguagem egocêntrica. Essa linguagem gradativamente torna-se linguagem interior. A criança vocaliza situações, as quais são repletas de sentido para ela. É o momento de transição do externo (interpsíquico) para o interno (intrapsíquico): a linguagem e a tomada de consciência evoluem, visto a possibilidade de desenvolvimento humano nesse período da vida. Subsequentemente, emerge a fala protagonizada, articulada, a fala do personagem a ser reconstituído.

Paulatinamente, as situações lúdicas e o papel social evoluem, do estado inicial de um ato: dar banho na boneca, com movimentos repetitivos e constantes, para duas, três ações. A

complexidade das ações, torna-se possível mediante o processo de generalização. Ao conhecer novas funções nos objetos, constituem-se frutíferas ações, potencializando os conteúdos e o desenvolvimento dos papéis sociais nos jogos. Para Elkonin, (2009a, p. 229):

> A criança executa com um mesmo objeto três ações, e não uma nem duas; dá de beber à boneca com a pequena xícara, em seguida despeja sobre a cabeça dela o conteúdo da mesma xícara, como se a borrifasse. O típico desta etapa dos jogos é que lhes falta ainda essa continuidade lógica que se registra na vida, assim como o fato de que também podem repetir-se várias vezes. Por exemplo, Olga (2;3) toma a temperatura da boneca: coloca-lhe um palito sob a axila, retira-o, olha e diz: "está com febre"; depois, volta a pôr, a retirar e a olhar de novo a temperatura, já sabida.

O excerto ressalta o domínio de uso do objeto, como sua transposição para outros contextos (generalização), considerando ausência de continuidade lógica com a vida real. A continuidade lógica da vida possibilita à criança compreender o mundo, impregnar-se de cultura e apropriar-se dos modos de uso dos objetos e das relações humana, em conjunto com o adulto, portador de experiências culturais. O exemplo dado por Elkonin (2009, p. 229-230) evidencia essa argumentação:

> Volódia (2;11) coloca a boneca numa gaveta que faz de banheira, dá-lhe banho, toma-a nos braços e fala assim: "Kátia tomou banho, agora vai dormir"; e deita-a em seguida na caminha. Aqui, ao ato de dar banho segue-o o de pôr na cama, com a mesma continuidade com que essas ações se realizam na vida.

A partir do referido experimento, conclui-se que a criança utilizou objeto substituto, a boneca possui denominação nominal e as ações lúdicas correspondem a lógica da vida. Assim, a estrutura da ação lúdica, na primeira infância, de acordo com Elkonin (2009a, p. 230) corresponde ao trânsito "[...] da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas. Isso já é 'o papel em ação'".

Cabe destacar, como discutido, que a ênfase é a manipulação direta dos objetos, atividade mediante a qual a criança tem possibilidades de ampliar o conhecimento sobre eles. Quando a criança age com os objetos, sua base de referência é o adulto, assim, reconstitui as ações e atitudes dele em relação àqueles. Nesse processo, o pensamento infantil surge e se aperfeiçoa mediante a percepção e ações que a criança realiza com os objetos. Isso significa que a criança pensa quando age e paulatinamente se apropria da função social dos objetos. Essa apropriação dá condições para que ela possa agir mediante esse uso social em outras situações.

Dito de outra forma, a atividade objetal-manipulatória emerge no mundo dos objetos, tendo o adulto como parceiro que introduz a criança no seio da cultura historicamente acumulada, possibilitando às ações refletirem a lógica da vida real.

De acordo com Mukhina (1995, p. 115), "No jogo dramático, a reprodução das ações objetais passa para segundo plano, enquanto a reprodução das relações sociais e de trabalho toma a dianteira. Dessa forma a criança como ente social satisfaz sua necessidade básica de comunicar-se e de conviver com o adulto".

Essa inter-relação entre a criança e o adulto, que anuncia todas as categorias do objeto, só é possível pela comunicação social. Vale, assim, enfatizar que a necessidade de troca verbal é criada pelo adulto, que nomeia, aponta e apresenta o mundo dos objetos e das palavras às crianças. Ao pegar um prato na mão, a criança pode manuseá-lo de infinitas maneiras, porém, somente com a presença do adulto, o objeto vivifica as funções sociais de uso, impregnado de cultura humana. A colaboração do adulto e a participação ativa da criança possibilita a ela avançar a níveis sofisticados de desenvolvimento.

Assim, a atividade objetal manipulatória passa para o segundo plano, tornando-se linha acessória de desenvolvimento, e o jogo protagonizado permanece em primeiro plano, como linha central de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1996). Ao dominar as ações com objetos, emerge a necessidade de a criança reconstituir a atividade produtiva humana e objetivar os modos de uso do objeto, logo, um processo complexo de desenvolvimento de evolução das ações lúdicas e da concatenação das ações refletidas pela lógica da vida das pessoas. Dessa forma, a estrutura dos jogos, segundo Elkonin (2009a, p. 234), sofre mudanças:

> [...] A própria estrutura dos jogos sofre também grandes mudanças: vai dos jogos sem enredo, compostos por uma série de episódios frequentemente desconexos, sem ligação entre si, até converterem-se entre as crianças de três ou quatro anos, em jogos com um argumento determinado, o qual vai se complicando e desenvolvendo de maneira cada vez mais metódica. [...]

Diante do exposto, compreendemos o trânsito das ações com os objetos na primeira infância como essencial para o desenvolvimento do papel social com ações concatenadas à vida real, na ulterior atividade. No período do jogo protagonizado, os objetos cedem lugar às reconstituições do trabalho humano. O adulto, portador das atividades sociais, torna-se orientador para a criança apropriar-se das relações sociais, regras de condutas e objetivar o trabalho humano, possibilitando o desenvolvimento do mundo das ideais do psiquismo.

3.2.3 Jogo protagonizado: aspectos conceituais

No período precedente ao jogo protagonizado, a oferta de objetos, o acesso e a manipulação deles possibilita o desenvolvimento do campo sensorial da criança quando ela apalpa, cheira e sente as propriedades externas das coisas deste mundo. As manipulações e apropriações tornam-se base para a gênese do plano ideativo, propiciando à criança separar-se do campo sensorial, emergindo o plano ideativo (plano das ideias). Nessa perspectiva, a criança age, a partir daquilo que tem em mente, por exemplo: ao apreciar uma história, a percepção auditiva é aguçada e a criança vai formando ideais do cenário, do personagem, com isso, enriquecendo o mundo das ideias. De igual forma, o jogo protagonizado possibilita enriquecer o plano ideativo, a criança, ao protagonizar, reconstitui ações e condutas referentes ao trabalho humano, por meio de situações lúdicas reais, promovendo o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

Em harmonia com o exposto, Elkonin (2009a, p. 109) explica sobre o valor do jogo protagonizado: "[...] O jogo não é um exercício; é desenvolvimento. Nele aparece o novo, ele é o caminho para o estabelecimento de novas formas de organização da conduta, formas necessárias em virtude da complexidade crescente das condições de vida". Como possibilidade de desenvolvimento do plano ideativo, o jogo potencializa o psiquismo e cria novas formas de agir, pensar, imaginar e de autocontrolar sua conduta. Ao protagonizar determinado papel, a criança se esforça em reconstituir a situação lúdica original referente às apropriações que o meio social concreto possibilitou a ela. As relações entre crianças/adultos e crianças/crianças potencializa o psiquismo. Nesse sentido, refuga-se a ideia naturalista, considerando o jogo como forma de exercícios, pressupondo reiteração de movimentos ou de condutas humanas. O jogo possui uma técnica lúdica original, um produto de construção histórica do lugar ocupado pela criança na sociedade e fruto das objetivações criativas das crianças.

Elkonin (2009a, p. 81) complementa:

> [...] o jogo protagonizado possui uma técnica lúdica original: a substituição de um objeto por outro e com ações por eles condicionadas. Não conhecemos com suficiente exatidão como as crianças aprendiam essa técnica nas fases de desenvolvimento da sociedade em que o jogo se apresentava como forma peculiar da vida das crianças.

O excerto anterior possibilita reflexões distintas: o termo *jogo protagonizado* defendido por esse pesquisador e a técnica lúdica original.

A técnica lúdica original (ELKONIN, 2009a) vincula-se ao adulto como colaborador para apresentar objetos culturais com a possibilidade de ampliar a atividade criadora das crianças. As condições materiais de vida e o processo de educação possibilitam à criança atribuir sentido ao mundo vivenciado concretamente, mediante as relações com os objetos e pessoas. Os aspectos hauridos da realidade humana podem ser reconstituídos pela criança mediante a situação lúdica. O meio social concreto da criança e processos educativos a instigam à ação, desmitificando a espontaneidade ou naturalidade infantil, nas palavras de Elkonin (1986a, p.36, tradução nossa)[27]: "A eliminação da concepção naturalista do desenvolvimento psíquico requer uma mudança radical no critério mantido nas inter-relações da criança e da sociedade".

Nessa perspectiva, ao conhecer os modos de usos dos objetos e querer atuar como o adulto, a criança age mediante a situação de ficção e vivifica seus desejos ao executar os mesmos atos dos adultos na forma de jogo protagonizado. É nesse sentido que o termo jogo protagonizado defendido por Elkonin (2009a) articula-se com a inspiração das crianças na arte dramática dos adultos. A reconstituição dessa arte infantil vincula-se à participação ativa da criança no mundo dos adultos:

> As danças rituais dramatizadas, nas quais a ação representativa convencional estava muito em voga, existiam nessas sociedades, e as crianças participavam diretamente nelas ou presenciavam-nas. Por isso, pode-se supor com pleno fundamento que as crianças herdaram a técnica lúdica das formas primitivas de arte dramática. (ELKONIN, 2009a, p. 81-82).

Com essa compreensão, o valor da arte de protagonizar envolve a participação ativa da criança em todo o processo de educação, possibilitando a ela imitar, imaginar e recriar algo novo, isto é, combinar o velho de novas maneiras (VIGOTSKI, 2009b). A efetividade dessa atuação requer do professor envolver a criança desde a criação dos materiais até a organização do espaço e tempo.

Em relação a essas assertivas, Vigotski (2009b, p. 100) explica:

> Podemos analisar a brincadeira como a forma dramática primeira que se diferencia por uma especificidade preciosa, qual seja, a de congregar, numa só pessoa, o artista, o espectador, o autor, o decorador e o técnico. Na brincadeira, a criação da criança tem o caráter de síntese, suas esferas intelectuais, emocionais e volitivas estão excitadas pela força direta da vida, sem tensionar, ao mesmo tempo e excessivamente, o seu psiquismo.

[27] La eliminación de la concepción naturalista sobre el desarrollo psiquico, exige el cambio radical del criterio mantenido sobre las interrelaciones del niño y la sociedad.

Como argumentado pelo autor, o valor de protagonizar aspectos da força produtiva do trabalho humano requer que o professor possa analisar as tomadas de decisões da criança excitadas pela força direta da vida, isto é, observar o processo de desenvolvimento do jogo protagonizado, e não o produto final. Ao averiguar e contemplar as crianças organizando-se para compor cenários, distribuir objetos decorativos ou mesmo utilitários, cria condições para que elas interajam e vivenciem a arte historicamente construída pelos homens. A materialização de todo processo encarna-se nos gestos, atitudes tomadas, manipulação dos objetos e troca dialógica com os participantes, um cenário artístico, social e real. Como enfatiza Elkonin (2009a, p. 167): "É importante saber que o jogo está, apesar de tudo, na esfera da realidade".

Na esfera da realidade e como atividade peculiar, o jogo protagonizado contém regras implícitas determinadas pela sociedade, uma vez que o desenvolvimento do tema ou argumento e do conteúdo se vinculam a condições concretas de vida da criança. Tendo por base esse entendimento, o processo de criação da criança torna-se possível mediante a realização de um desejo irrealizável no momento, por exemplo, o desejo de ser médico. Ao assumir o papel social de médico, a criança assume as normas sociais inerentes ao papel e manipula objetos necessários como representantes dessa profissão (ELKONIN, 1967a). A força propulsora para assumir determinado papel social emerge da própria vida real da criança em sintetizar suas ações volitivas, intelectuais e emocionais (VIGOTSKI, 2009b). Dito de outra maneira, o trabalho humano é reconstituído a partir da situação concreta de vida da criança e materializado mediante ações criativas das mais variadas formas de criação, dentre as quais o jogo. Mediante o processo educativo, ao se relacionar com uma gama de elementos culturais e com pessoas, a criança pode sofisticar formas de criação mais complexas.

Depreendemos, assim, que o trabalho humano precede o jogo e a arte, em relação à evolução da espécie humana (filogênese). Nas palavras de Elkonin (2009a, p 17): "[...] o jogo não pode aparecer antes do trabalho, nem da arte, mesmo em suas formas mais primitivas".

A arte e o trabalho são objetivações humanas e a reconstituição de ações produtivas do gênero humano torna-se possível após a compreensão dos aspectos utilitários do fenômeno. A priori o homem apropria-se do objeto do ponto de vista prático e subsequente do aspecto estético. A função utilitária e orientadora do objeto no plano individual (ontogenético) possibilita ao homem reconstituir o objeto em forma criativa, materializando ideias, emoções e sentimentos subjetivos. Nesta lógica, Elkonin (2009a, p.17) relaciona a arte ao jogo da seguinte maneira: "[...] a origem da arte, mas também a do jogo, como tipos de atividade com base genética comum".

Ao protagonizar, o julgamento da criança é único e se apoia em experiências do mundo cotidiano, vivenciado e composto por regras implícitas, impostas pela sociedade. De igual maneira, os jogos esportivos constituem-se de regras socialmente determinadas, contudo explícitas. Para Elkonin (2009a, p. 19):

> Ao serem repetidas uma infinidade de vezes na atividade coletiva real, foram se destacando paulatinamente as regras das relações humanas que levaram ao êxito. A sua reconstituição sem fins utilitários reais forma o conteúdo do jogo esportivo. Mas o jogo de papéis também tem esse mesmo conteúdo. Aí está a sua semelhança. A diferença reside unicamente em que essas regras ou normas das relações entre as pessoas aparecem de maneira mais ampla e concreta no jogo de papéis.

A criança brinca pelo desejo de brincar, e não com o intuito de produzir algo. A reconstituição sem fins utilitários reais presente em ambos os jogos, esportivos e protagonizados torna-se possível mediante as relações sociais humanas. A reconstituição das atividades produtivas humanas possibilita à criança (plano ontogênese) compreender com sentido as normas e regras dos adultos, incluindo-se como partícipe do gênero humano na sociedade (plano filogênese). Ao assumir um papel e agir como tal, a criança assume as regras implícitas e, nesse sentido, o "eu individual" encarna no "eu fictício", considerando que as regras e ações determinadas pelo meio social orientam o pensar, agir e sentir dela no mundo. Como defende Elkonin (2009a, p. 144): "[...] o sentido central do jogo protagonizado são as relações sociais entre os adultos ou entre a criança e os adultos. A maioria dessas situações estimula a criança a reconstituir as relações e a destacar as que mais lhe importam no momento dado". E conforme teoriza Vigotski (2021, p. 231), por meio dessa atividade, "[...] são possíveis as maiores conquistas da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível real, em sua moral".

A reconstituição da relação que mais lhe importam no momento dado (ELKONIN, 2009a) representa o papel social assumido durante a brincadeira, ademais o papel social constitui a "unidade fundamental do jogo" (ELKONIN, 2009a, p. 3). O papel social como unidade complexa possibilita a relação de todos os aspectos do jogo, ou seja, direciona os tipos de ações, as regras de conduta, os objetos a serem utilizados, portanto, o papel social é a totalidade complexa do jogo. De acordo com Vigotski (2018, p. 40) unidade é parte de um todo indivisível: "[...] a unidade é definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo". Nessa lógica, a atividade humana produtiva reconstituída pelas crianças, o conteúdo, as ações e as regras contêm propriedades de um todo complexo, isto é, do papel social. A criança afetada e

motivada em assumir determinado papel social apropria-se de condutas humanas e dos aspectos técnico-operacionais pertinentes ao papel social.

Em relação ao exposto, Elkonin (2009a, p. 28-29) destaca aspectos concatenados na estrutura do jogo:

> [...] Em primeiro lugar, os papéis assumidos pelas crianças: chefe de estação, maquinista, bilheteira, dona da cantina e passageiros; em segundo, as ações lúdicas de caráter sintético e abreviado mediante as quais as crianças interpretam os papéis adotados e estabelecem relações recíprocas; em terceiro, o emprego lúdico dos objetos (as cadeiras, que são o trem; as bonecas, que são as filhas; os papéis recortados, que fazem as vezes de dinheiro, passagens, etc); e, por último, as relações autênticas entre as crianças, exteriorizadas nos diálogos, perguntas e réplicas com que se orienta o transcurso do jogo.

Em sintonia com essa assertiva, compreende-se que o papel social assumido pela criança determina suas ações. O papel social e as ações tornam-se inseparáveis para evolução do jogo, considerando a indissociabilidade dos aspectos afetivos-motivacionais e técnico-operacionais (ELKONIN, 1986a). A criança bilheteira assumiu o papel social de vender passagens e, para representar a profissão, rasgou papéis em pedaços pequenos e grandes, diferenciando os tamanhos para as passagens e o dinheiro, sentou-se numa mesa, colocou um cartão "Venda de passagens" (escrito pela educadora), organizou seu guichê à espera dos compradores, estabelecendo relações com as crianças na compra de passagens e diálogos durante o jogo. Como destaca Elkonin (2009a, 27): "[...] De repente, Bóris diz, caindo em si: - Os passageiros não estão com as passagens e está na hora de o trem sair! – Os passageiros correm para o guichê, entregam papeizinhos a Bárbara e adquirem passagens".

A partir dessa exemplificação, parecem evidenciadas as apropriações da criança representando o papel social de "bilheteira". No transcorrer da brincadeira, após a saída do trem, a bilheteira (Bárbara), percebendo-se inútil no momento, sem vender passagens, demonstrou desejo de dirigir-se à cantina para comprar comida.

Nas palavras de Elkonin (2009a, p. 38):

> Bárbara remexe-se na cadeira, olha para a cantina, mas não sai do lugar. Depois volta a olhar na direção da cantina, observa a educadora e pergunta: - E eu, quando posso comprar comida? Agora não tem ninguém – diz, a título de justificativa. Leonid responde-lhe: - E por que não vai? Vá e pronto. – Bárbara olha para os lados, na eventualidade de aparecer algum passageiro que deseje comprar passagem, e corre até a cantina. Compra rapidamente e regressa voando ao guichê.

A postura de olhar para os lados e verificar a ausência de pessoas comprova a motivação do papel social assumido e o conhecimento sobre a atividade humana – primeiro atender os clientes – após a saída para a cantina. Ademais, a criança possui domínio das regras implícitas no papel social. Ao comprar rapidamente e regressar *voando* ao guichê, baseia-se no modelo orientador previamente apropriado e, ao olhar para os lados, na eventualidade de aparecer algum passageiro, no modelo verificativo dessa ação. As funções dos modelos orientador e verificativo caracterizam a conduta arbitrada, segundo Elkonin (2009a, 417): "[...] Entendemos por conduta arbitrada a que se apresenta em conformidade com um modelo (independente de se dar em forma de ato de outra pessoa ou de regra manifesta) e que se verifica por confrontação com tal modelo".

As duas funções presentes são complexas à criança. As regras implícitas contidas nos jogos protagonizados possibilitam à criança controlar seus desejos imediatos seguindo as condutas impostas pelo papel social. Nesse sentido, as regras latentes presentes nos jogos propiciam à criança o controle dos impulsos e o desenvolvimento da consciência, apropriando-se de condutas humanas.

Elkonin (1960b, p. 521-522, tradução nossa)[28] enfatiza o valor do jogo para formação da consciência moral da criança em conjunto com o adulto, portador de experiências culturais:

> Todas as peculiaridades individuais da personalidade das crianças são formadas em função das condições de vida e do trabalho educacional que é feito com elas. A consciência moral da criança pré-escolar começa a se desenvolver a partir da assimilação das regras de conduta e da generalização das avaliações que os adultos fazem do comportamento das crianças. O aparecimento dessas avaliações morais primárias que determinam a atitude em relação a uma pessoa é uma premissa indispensável para a educação moral na idade pré-escolar.

O jogo possibilita o desenvolvimento das regras de conduta e, mediante o papel social, a criança controla os desejos imediatos, subordinando suas ações e condutas ao papel social. A reflexão constante da criança, entre realizar os desejos imediatos e seguir as regras impostas pelo papel social, gera contradição, possibilitando a ela pensar e se apropriar de formas diversificadas de condutas humanas, desenvolvendo a consciência. Ao reconstituir um modelo

[28] Todas las particularidades individuales de la personalidad de los niños se forman en dependencia de las condiciones de vida y del trabajo educativo que se hace com ellos. La conciencia moral del niño preescolar comienza a desarrollarze partiendo de la asimilación de las reglas de conducta y de que se generalicen las valoraciones que hacen los adultos de la conducta de los niños. La aparación de estas valoraciones morales primarias que determinan la actitud hacia una persona es una premisa indispensable para la educación moral en la edad preescolar.

orientador e certificar-se da função verificativa (comprovação da imitação do modelo), a criança baseia-se no adulto ou em outras crianças participantes do jogo.

A gênese verificativa inicia-se no jogo. Como reitera Elkonin (2009a, p. 420):

> [...] a função verificativa ainda é muito débil e continua requerendo, com frequência, o respaldo da situação e dos participantes no jogo. Aí está a origem da debilidade dessa função nascente; mas o valor do jogo consiste em que essa função nasce aí. É precisamente por isso que se pode considerar que o jogo é escola de conduta arbitrada.

A comprovação da imitação do modelo requer o respaldo do adulto ou dos próprios companheiros de jogo, validando o protagonismo referente ao papel social. O adulto, como parceiro mais experiente, propicia às crianças vivenciarem condutas de respeito, de tolerância, de escolhas e tantas outras posturas morais, constituindo fontes de desenvolvimento. Nesse sentido, a atuação orientadora torna-se essencial e possibilita à criança adentrar um mundo de relações sociais humanizadoras e repleto de temas ou argumentos, a serem reconstituídos a partir do interesse momentâneo da criança.

A realidade concreta e as relações estabelecidas pelos homens no mundo são diversificadas. As condições históricas, o lugar onde vive, o processo educativo, a mediação do professor e a classe social constituem fatores determinantes para o surgimento do tema ou argumento. Elkonin (2009a, p. 35)[29] sintetiza o entendimento:

> [...] O tema do jogo é o campo da realidade reconstituído pelas crianças. [...], os temas dos jogos são extremamente variados e refletem as condições da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressado num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes.

A realidade da criança possibilita o aparecimento de temas ou argumentos a serem reconstituídos. Em complemento, citamos Elkonin, que ressalta (2009a, p. 295): "[...] A esfera de atividade que se reflete no jogo é o tema ou argumento [...]". A partir dos temas hauridos da realidade circundante, o professor, ao observar as falas, interesses ou questionamentos das crianças, possibilita a sofisticação dos conteúdos com contações de histórias, textos científicos, excursões, entrevistas com profissionais, ampliando o repertório cultural e propiciando apropriações potencializadoras de desenvolvimento. Nesse sentido, compreendemos a necessidade de sofisticar a realidade concreta da criança e de potencializar as relações entre as pessoas, com a possibilidade de ampliar e diversificar os temas., como elucida Elkonin (2009a,

[29] Em Elkonin (1986b, p. 77) é possível localizar o mesmo excerto em língua espanhola.

p. 319) "[...] O jogo não é um mundo de fantasia e convencionalismo, mas um mundo de realidade, um mundo sem convencionalismo, só que reconstituído por meios singulares".

Os conteúdos não são uniformes, as objetivações das relações humanas dependem das apropriações e percepções da criança sobre o mundo, nesse sentido as situações lúdicas representadas pelas crianças nos jogos dependem das relações humanas apropriadas. Elkonin (1960b, p. 512, tradução nossa)[30] elucida o conteúdo explicitando a essencialidade das relações humanas nesse período de vida da criança:

> O jogo com argumento, por seu conteúdo, é a reprodução do que a criança vê ao seu redor na vida e atividade dos adultos e, ao mesmo tempo, é uma atividade especial independente da criança. Esse tipo de jogo oferece às crianças a possibilidade de fazer em aspecto real, ou seja, o que fazem os adultos, o que ainda não é acessível a elas.

Nesse sentido, Mukhina (1995, p.157) salienta: "Quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos. [...] O conteúdo do jogo é o que a criança destaca como aspecto principal nas atividades dos adultos". Assim, compreendemos a essencialidade de ampliar o repertório cultural da criança, mediante intervenções do adulto, incrementando os conteúdos de relações humanas autênticas e objetais, com a possibilidade de avanços qualitativos ao pleno desenvolvimento do jogo.

Conforme Elkonin (2009a, p. 258-259) menciona, o caminho para o desenvolvimento do jogo emerge nas ações objetais:

> [...] o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado.

Nessa lógica da ação concreta com os objetos à ação lúdica protagonizada, a criança percorre um longo período de desenvolvimento infantil permeado de conteúdo e relações distintas das crianças em compreender o mundo. As premissas para o desenvolvimento do jogo protagonizado dependem da ação concreta da criança com os objetos, sob a mediação do adulto, na primeira infância. Nesse período, o conteúdo e o papel social são impulsionados pelo objeto.

[30] El juego con argumento, por su contenido, es la reproducción de lo que el niño ve a su alrededor en la vida y actividad de los adultos, y, al mismo tiempo, es una especial actividad independiente del pequeño. Este tipo de juego oferece a los niños la posibilidad de hacer aquello que en aspecto real, o sea como lo hacen los adutos, aún no le es accesible.

A criança reconstitui movimentos monótonos e repetitivos, certificando-se da apropriação do uso social do objeto.

O processo educativo possibilita à criança ampliar o sistema de ações com os objetos e transpor o limite de uma ação. A evolução das ações e a correspondência com a realidade concreta possibilita mudança no sentido da relação da criança com o mundo circundante. A criança, além de "dar de comer com a colher, dá de comer com a colher à boneca" (ELKONIN, 2009a, p. 258-259), portanto refuta-se a ideia de reconstituição tal e qual a realidade do adulto. Se assim o fosse, o jogo seria mera reconstituição mecânica, sem significado e reelaboração das vivências apropriadas pelas crianças. Embora a criança conheça vários aspectos referentes ao papel social assumido, ela os organiza e combina as impressões da realidade, segundo seus anseios, "a imaginação em atividade" (VIGOTSKI, 2009, p.17).

Para Elkonin (2009a, p. 243), "No jogo, as ações realizadas pelas crianças sujeitam-se ao argumento e ao papel. A sua execução não é um fim em si; possuem sempre um sentido auxiliar e limitam-se a representar o papel com caráter sintético, abreviado e integro [...]". Nesse sentido, as ações são reconstituídas de maneira sintética e abreviada. Quando a criança assume o papel de um médico, por exemplo, atribui um sentido pertinente à representatividade dessa profissão, especialmente em ações em que coloca a mão na testa de um paciente e o diagnostica com febre, ou usa um pedaço de pau como um termômetro. A transposição de significados nos modos de agir (assumir um papel social), ou na substituição de um objeto por outro, possibilita uma contradição vivenciada pela criança. O real (ótico) e sua significação no jogo se separam e, ao transnomeá-lo, seu uso social o acompanha. Isso significa que o perceptivo se separa do significado e se transforma em imagem.

Cumprindo essa lógica, a substituição de um objeto por outro modifica o campo semântico (sentido/objeto) e visual. A criança age com o novo sentido que atribui ao objeto. Substituir um objeto por outro assim como assumir um papel social e representá-lo fidedignamente são indícios de apropriações das ações humanas, sujeitadas ao argumento e ao papel social.

Diante do exposto, sintetizamos a simbolização por duas vertentes nos jogos protagonizados: a substituição de um objeto por outro e a assunção de papel social. A transposição de um objeto por outro aniquila o convencionalismo e flexibiliza o esquema geral de manipulação do objeto (para que foi criado), já a reconstituição de um papel social envolve ações sintetizadas e abreviadas, reveladoras de relações entre as pessoas e a atividade produtiva humana.

A duplicidade de simbolização possibilita a inserção da criança de maneira cada vez mais complexa no sistema de inter-relação humana. As ações ampliam-se e os papéis sociais encaminham a criança a seguir as condutas implícitas essenciais para o pleno desenvolvimento.

No jogo protagonizado de maneira dinâmica, o papel social assumido possibilita à criança internalizar as regras de condutas, mediante a realidade objetiva, no processo de apropriação e objetivação dos signos da cultura humana. Ao "dar à boneca o que comer como a mamãe" (ELKONIN, 2009a, p. 258-259), a criança reconstitui atos apropriados do modelo orientador (mãe) para conduzir suas ações.

> A representação do argumento e do papel enche o jogo. O importante para as crianças é o comprimento dos requisitos do papel e subordinam a estes todas as suas ações lúdicas. Surgem regras internas não escritas, mas obrigatórias para os que jogam, provenientes do papel e da situação lúdica. Quanto mais desenvolvido está o jogo, tanto maior é o número de regras internas [...] (ELKONIN, 2009a, p. 243).

As ações das crianças durante o jogo tornam-se subordinadas às regras do papel social. Sem perceber, a criança brinca seguindo regras implícitas contidas no papel social, o qual, mediante as ações objetivas, possuem regras de condutas determinadas em relação aos objetos e pessoas. O dentista necessita ser cordial com seus pacientes e determinados objetos representativos da profissão possuem lugar certo, incabível guardar um espelho dentário dentro de uma geladeira. Nesse sentido, a infração de determinada regra durante o jogo às vezes é percebida por alguma criança, como ao comentar "na vida não é assim" (ELKONIN 2009a, p. 298), o que denota domínio da regra. Assim, Vigotski (2021, p. 219) afirma ser "[...] impossível supor que a criança possa se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real".

As regras latentes dos jogos protagonizados possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas. A contradição entre a regra do papel social e o desejo imediato de querer agir possibilita o desenvolvimento de condutas morais de respeito, atenção, tolerância, pertencentes ao gênero humano. Em relação a isso, Elkonin (2009a, p. 420) explica: "pode-se dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. [...]".

Nesse sentido, compreendemos a liberdade ilusória (VIGOSTKI, 2021) da criança ao protagonizar determinado papel social. O papel social repleto de regras possibilita modos diferenciados de entender o mundo, composto por regras socialmente determinadas entre as pessoas. Ademais, os jogos com regras, por exemplo "gato e rato", possuem regras patentes e

situação lúdica. A conduta do gato sair – fazendo miau – para procurar ratos direciona as crianças para incorporar as respectivas atitudes: o gato pode falar e os ratos precisam ficar quietos para não serem achados. Nesse sentido, as crianças incorporam o argumento e correm como gatos ou ficam quietos como ratos. De acordo com Elkonin (2009a, p. 367):

> [...] a introdução do argumento acelera a objetivação das ações e ajuda a dirigi-las. Nisso se apoia o mecanismo fundamental que faz com que a introdução do argumento ou da dramatização eleve a capacidade de dirigir as ações e, por conseguinte, o acatamento das regras.

A base dos jogos "gato e rato" e "esconde-esconde" consistem em correr, permanecer calado e não se delatar. Contudo, no jogo "esconde-esconde", a conduta das crianças diverge e elas tendem a se delatar e falar o lugar do esconderijo. O que acontece entre ambos? A ausência de situação lúdica no jogo "esconde-esconde" torna complexo para as crianças o controle das regras expostas. Em síntese, Elkonin (2009a, p 371) explica: "a introdução do argumento modifica o comportamento no sentido do acatamento da regra". Consoante com essa explicação, para Vigotski (2021, p. 220), "Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginaria".

Como temos afirmado, o jogo possibilita o desenvolvimento das regras de condutas, implícitas no papel social assumido pela criança. Ao assumir determinado papel social, estimula-se a alteração de relação com os companheiros, assim "[...] Cada um dos companheiros de jogo atua em relação ao outro a partir da sua nova posição convencional" (ELKONIN, 2009a, p. 411). Exemplificando: a relação de professor e criança, assumido por duas crianças, devem ter ações coordenadas com os papéis sociais a serem representados, como também o uso dos objetos. O carvão usado como riscador, representando o giz, necessita ser visto pela criança como giz e até supostamente enxergar cor, caso o professor relate a cor ao escrever na lousa. Elkonin (2009a) denomina esse processo de *descentramento cognoscitivo*. A possibilidade de enxergar o colega em posturas, ações e tomadas de decisões condizentes com o papel social deflaga modos diferentes de relacionar-se, potencializando as relações sociais e desenvolvendo a inteligência e personalidade.

Em complemento, Elkonin (2009a, p. 407) ratifica:

> O jogo protagonizado dá lugar a que a criança abandone as suas posturas – devidas à visão que lhe foi proporcionada por seu quarto infantil, individual e especifico – e adote a do adulto. A própria adoção de um papel pela criança e

> a mudança, com ele relacionada, dos sentidos dos objetos incorporados ao jogo, constitui uma mudança constante de uma postura por outra.

O jogo protagonizado como atividade peculiar da EEI possui possibilidades inesgotáveis de relações entre as pessoas, em comparação ao jogo vivenciado em casa, no quarto infantil, individualmente e, na maioria das vezes, com um único brinquedo ou a companhia de um amigo imaginário. Cabe à escola organizar espaço, tempo, materiais e oportunizar relações com as crianças, para o desenvolvimento do jogo, complexificando os temas, papéis sociais e conteúdos. Elkonin (1960b, p. 514, tradução nossa)[31] complementa:

> O jogo de ação desenvolvido é sempre um jogo coletivo. Somente em seus graus mais baixos de desenvolvimento pode ser individual. No jogo de ação, as crianças costumam reproduzir o trabalho dos adultos, e isso, como se sabe, é sempre coletivo. Por isso, o jogo, como forma especial de reproduzir a vida dos adultos, também é coletivo. O jogo coletivo é uma forma de vida coletiva acessível às crianças em idade pré-escolar.

Vale, assim, enfatizar que a necessidade de relações é criada pelo adulto, que nomeia, aponta e apresenta o mundo dos objetos e das pessoas às crianças. A colaboração do adulto e a participação ativa da criança possibilita a ela avançar a níveis sofisticados do desenvolvimento humano.

Na direção desses pressupostos, a seguir, voltamos nossa atenção a reflexões sobre os eixos de discussões, considerando o *corpus* de trabalhos localizados e reunidos sobre a temática estudada.

[31] El juego de acción desarrollado es siempre un juego colectivo. Solamente en su grados más inferiores de desarrollo puede ser individual. En el juego de acción los niños corrientemente reproducen el trabajo de los adultos, y éste, como es sabido, es siempre colectivo. Por esto el juego, como forma especial de reproducir la vida de los adultos, también es colectivo. El juego colectivo es una forma de vida colectiva accesible a los niños de edad preescolar.

4 OS EIXOS DE DISCUSSÕES: UM OLHAR SOBRE OS DADOS BIBLIOGRÁFICOS

> Os processos psíquicos e as qualidades da personalidade são formados durante a infância e continuam a mudar e se refinar ao longo da vida do indivíduo. A sua formação é um autêntico processo de desenvolvimento do psiquismo e não uma manifestação daquilo que aparentemente já existe, no momento do nascimento, de forma velada. Esse desenvolvimento se dá sob a influência determinante das condições de vida e educação, em correspondência com o meio ambiente e sob a influência dirigente dos adultos.
>
> (ELKONIN, 1960a, p.493, tradução nossa)[32]

Em sintonia com o excerto de Elkonin (1960a), a escola, ao organizar os espaços e materiais intencionalmente e se relacionar com a criança, contribui para fomentar situações motivadoras do desenvolvimento psíquico infantil. Portadores de experiência social, os adultos (representados por professores e demais educadores na EEI) são essenciais para sofisticar o processo educativo das crianças.

A formação de um autêntico processo de desenvolvimento da personalidade e da inteligência depende da influência de experiências sociais, em relações sociais em que os adultos sejam mediadores de processos em que a criança amplia e aperfeiçoa funções psíquicas em níveis superiores. Com essa compreensão, a efetividade do processo educativo revela o professor como intelectual capaz de criar condições objetivas para a atividade infantil, por meio da qual cada criança aprende a agir e pensar de modo cada vez mais elaborado. Vale ressaltar a essencialidade do processo mediador, ultrapassando os conceitos aparentes e superficiais do objeto de estudo, penetrando na essencialidade do fenômeno (MARTINS, 2013).

Como parceiro mais experiente, o professor organiza o processo educativo para que as crianças possam acessar, apropriar-se e objetivar uma diversidade e riqueza de elementos culturais, auxiliando na educação dos seus modos de uso. Nesse sentido, enfatizamos, a essencialidade de uma sólida base teórica e de processos formativos para direcionar os modos de pensar e agir desse profissional, intersectando seu profissionalismo a sua prática pedagógica. Como afirmam Costa, Mello e Pederiva (2017, p. 12): "[...] Quando dizemos que a 'teoria, na prática, é outra', referindo-nos a uma teoria que não concretiza, o que temos de fato, não é uma teoria, mas um discurso sobre uma teoria".

[32] Los processos y cualidades psiquicos de la personalidade se forman durante la infancia y continúan cambiando y perfeccionándose a lo largo de toda la vida del individuo. Su formación es un auténtico proceso de desarrollo de la psiquis y no una manisfestación de aquelle que al parecer existe ya, en el momento de nacer, en forma encubierta. Este desarrollo se efectúa bajo la infleuncia determinante de las condiciones de vida y de la educación, en correspondencia con el medio ambiente y bajo la influencia directriz de los adultos.

A discussão dos onze trabalhos selecionados é realizada a partir de agrupamentos em dois eixos: o valor do jogo protagonizado para o desenvolvimento humano e intervenções para as práticas pedagógicas. Os nossos estudos possibilitaram discutir o papel do professor na EEI e contribuir acerca de ações docentes intencionalmente projetadas ao desenvolvimento humano nos anos iniciais da vida.

Nos subitens a seguir, esforçamo-nos para dialogar com as autoras e autores, reconhecendo as intervenções e práticas pedagógicas como essenciais ao processo de ampliação do repertório cultural da criança, na perspectiva de sofisticar o jogo protagonizado no período pré-escolar para o pleno desenvolvimento das funções psíquicas na EEI.

4.1 O valor do jogo protagonizado para o desenvolvimento humano

Neste eixo, dialogamos com Colussi (2016), Benin, Bran e Goçalves (2016), Gonçalves (2017), Silva (2019) e Szymanski e Colussi (2020). Essas estudiosas argumentam sobre o valor do jogo para o desenvolvimento humano, conforme revelam os excertos extraídos de seus trabalhos, nos quadros descritos em itálico, para distinguir de outras citações destacadas nesta dissertação.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o processo de desenvolvimento humano não é linear e se compõe no contexto social em determinado tempo histórico e cultural. As autoras trazem valiosas contribuições para as reflexões pretendidas nesta seção:

Quadro 10 – Processo de desenvolvimento

Com o desenvolvimento histórico, cultural e tecnológico humano, as necessidades biológicas, ainda que vitais, quando garantidas tornam-se secundárias, e as atividades humanas, na maioria das vezes, passam a ser provocadas por necessidades sociais (COLUSSI, 2016, p. 39).
[...] Porém essa subjetividade, não é somente desenvolvida a partir das relações, mas também pelos objetos criados pelos homens em determinada época, que são disponibilizados as crianças, estas interagem com esses objetos construindo também dessa forma, significados sociais, inerentes a sua constituição enquanto sujeitos socioculturais (BENIN; BRAN; GOÇALVES, 2016, p. 58).
[...] Contudo, o desenvolvimento biológico não corresponde à formação/constituição da criança em sua totalidade, mesmo porque o aspecto biológico se caracteriza como um componente do desenvolvimento que sofre as determinações da condição social do indivíduo. Na verdade, o que caracteriza o homem é sua condição de ser social, o que é em parte determinado pela sua condição biológica, mas em unidade e cada vez mais posta sob o domínio das condições sociais (Gonçalves, 2017, p. 18).

A psicologia histórico-cultural compreende o desenvolvimento do psiquismo humano como um fenômeno histórico em inter-relação com o desenvolvimento histórico-social da atividade dos indivíduos, sendo esta a geradora das características que diferem os seres humanos dos outros animais. Neste sentido, no que concerne aos estudos acerca do psiquismo humano, a referida psicologia emerge a partir da tese central que postula como fulcral a natureza social e cultural deste psiquismo (SILVA, 2019, p. 20).

[...] Sobre a base biológica constituída pelo organismo, as experiências vividas ao serem apropriadas interferem e redimensionam possibilidades, interesses e necessidades típicas de cada criança, a qual apresenta, por isso mesmo, modos próprios de atuação nas relações que a envolvem (SZYMANSKI; COLUSSI, 2020, p. 3).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os excertos corroboram os princípios já afirmados ao longo desta dissertação: o homem é um ser social. A possibilidade de humanização da pessoa decorre das relações dela com a realidade circundante. Nas palavras de Leontiev (2004, p 279): "[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade".

Em relação às possibilidades de formação humana na infância, o meio social e a participação ativa da criança nas relações sociais impulsionam o processo de desenvolvimento da inteligência e personalidade nos anos iniciais da vida. Isso significa que a carga genética recebida ao nascer não nos humaniza. Essa compreensão busca superar a ideia biologizante sobre o desenvolvimento humano como sendo a-histórico e natural, determinado pelo processo de crescimento. De outro modo, firma-se a premissa de que, nas relações sociais, a criança se apropria de artefatos culturais elaborados por gerações anteriores e se humaniza. Nesse sentido, as funções biológicas não são suficientes para desenvolver as funções psíquicas superiores, como formas de memória, percepção voluntária, concentração, autocontrole da conduta, fala, pensamento lógico – funções que distinguem os seres humanos dos animais. Trata-se de processo complexo de apropriação e objetivação de elementos culturais, mediados por adultos portadores de experiências culturais.

A dialeticidade entre apropriação e objetivação potencializa o desenvolvimento humano, elevando-o a níveis complexos. Nas palavras de Vygotski (1995, p. 141, tradução nossa)[33]:

[33] [...] se trata de um complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación.

> [...] se trata de um complicado processo dialético que se distingue por uma complexa periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das diversas funções, pelas metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, por um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, pelo complexo cruzamento de fatores externos e internos, por um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação.

O desenvolvimento das funções psíquicas, pelas transformações qualitativas de umas formas em outras (VYGOTSKI, 1995), torna-se possível mediante atividade humana, especialmente aquela orientadora das principais mudanças nesse desenvolvimento. Trata-se da atividade guia ou principal[34]. Na infância, a necessidade da criança de se relacionar com outras pessoas e com a realidade circundante fomenta apropriação de conhecimentos, mediante processos de ações e operações. As ações constituem parte integrante da atividade e as operações se caracterizam como modos de executar as ações (COLUSSI, 2016). O processo educativo possibilita a superação das ações primárias oriundas da situação concreta de vida da criança, em ações mediatizadas, vivenciadas no coletivo, sob a orientação do professor. Este profissional se torna essencial para sofisticar o conteúdo das ações, isto é, modos de agir, pensar e atuar diante da realidade. O movimento dialético do mundo interno e externo, mediado por um parceiro mais experiente, pode potencializar uma educação desenvolvente, ampliando a consciência de adultos e crianças.

Conforme os excertos abaixo, destacados no quadro 11, a qualidade dos processos educativos envolve clareza conceitual sobre o que é atividade, como conjunto de ações humanas que possibilita a apropriação e objetivação de conhecimentos.

Quadro 11 – Atividade humana

A atividade constitui-se por ações, ou seja, não há atividade e nem sua objetivação sem ações. Para que as ações se efetivem são necessárias diferentes operações, por isso elas são o modo e as tarefas de execução que tornam possível a realização de determinada ação (COLUSSI, 2016, p. 35).
Ao considerar a atividade principal da criança em cada período de desenvolvimento, compreendemos que a aprendizagem promove o desenvolvimento, logo requer uma organização do ensino que considere esse fato, uma vez que cria possibilidades de formação como ser humano de pouca idade. Nessa lógica, a criança é capaz de se apropriar dos elementos culturais, desde que a organização do ensino considere as necessidades específicas de cada período de existência, permeadas pela constituição histórica e social da criança (Gonçalves, 2017, p. 26).

[34] Utilizaremos a denominação "atividade principal", conforme tradução de Maria da Pena Villalobos do texto de: LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotskii, L. S, Luria, A.R, Leontiev, A.N. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010, p.119-142.

[...] a atividade da criança é conceito imprescindível à teoria da periodização, pois é a atividade que requer determinadas capacidades psíquicas e por isso as forma. [...] determinada atividade possui um caráter mais decisivo em dado período do que outras (SILVA, 2019, p. 84).

[...] a consciência não resulta unicamente do mundo subjetivo, nem tampouco é resultado de um processo apenas biológico, uma vez que ela se forma nas relações do sujeito com o mundo à sua volta. Trata-se de um movimento dialético, no qual, ao mesmo tempo em que a consciência vai ampliando-se, amplia-se a representação interna do mundo externo — apropriação que depende da atividade do sujeito. Essa consciência regula a forma como o sujeito realiza a própria atividade (SZYMANSKI; COLUSSI, 2020, p. 3).

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma das questões provocadas pelas argumentações dos autores nos excertos acima é como o conceito de atividade pode se tornar base para as discussões em torno do papel social e lugar do jogo protagonizado na idade pré-escolar, assim como nos provoca a pensar sobre as atividades principais anteriores a esse momento da infância, que organiza as bases essenciais ao seu surgimento.

De acordo com os estudos de Leontiev (2010, p. 122):

> Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Não é qualquer fazer realizado pelas pessoas (o que envolve as crianças) que pode ser denominado como atividade principal, isto é, aquela que impulsiona e dá novos contornos ao desenvolvimento, provocando mudança qualitativa no psiquismo infantil. Em cada período da vida e do desenvolvimento humano, há uma atividade principal, que direciona o desenvolvimento da criança, propiciando transformações psíquicas (ELKONIN, 2009c). A criança se desenvolve quando estabelece uma relação de qualidade com o mundo, composto por pessoas e objetos. Nas relações vivenciadas, a criança atribui sentidos ao que vê, sente, cheira, fala, mediante o encontro do afetivo e o cognitivo.

No quadro 12, há proposições orientadoras do exposto acima, de acordo com estudos selecionados para investigação:

Quadro 12 – Afeto/cognição

[...] o objeto afeta o sujeito e, nessa relação particular entre sujeito e objeto, a imagem do real reflete as propriedades objetivas do objeto e as singularidades dessa relação. Por isso,

qualquer relação entre sujeito e objeto, é afetada por componentes afetivos em razão da unidade entre afeto e cognição (COLUSSI, 2016, p. 71-72).

Com o desenvolvimento das propriedades afetivas, cognitivas, motoras e sociais, a criança busca cada vez mais inserir-se nas atividades propostas pelos adultos, como forma de compreender o mundo e integrar-se [...] (BENIN; BRAN; GOÇALVES, 2016, p. 60).

Construindo, transformando e destruindo a criança expressa seu imaginário, sua afetividade e desenvolve-se intelectualmente (Gonçalves, 2017, p. 26).

Fonte: Elaborado pela autora.

A relação afeto/cognição move o desenvolvimento. A interseção do afetivo e cognitivo motiva a atividade humana, potencializando a necessidade da criança de se apropriar de novos conhecimentos, evidenciando "vivências afetivas nucleadas por emoções e vivências afetivas nucleadas por sentimentos" (MARTINS, 2013, p. 260). Os sentimentos influem decididamente no processo de desenvolvimento humano, com a possibilidade de obstaculizar ou impulsionar a aprendizagem. Trata-se de vivenciar a atividade com o envolvimento do corpo, mente e emoção, essencial ao processo de humanização.

No período pré-escolar, a atividade motivadora do uso e da mobilização de processos psíquicos na criança denomina-se jogo protagonizado. A necessidade de a criança se apropriar de normas e condutas socialmente humanas manifesta-se, e mediante o jogo protagonizado, ela realiza desejos irrealizáveis no momento. A apropriação de atividades produtivas humanas é desvelada nos jogos protagonizados e as situações fictícias refletem as condições concretas da vida da criança.

Nas palavras de Elkonin (2009a, p. 35)[35]: "O conteúdo do jogo é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho". O conteúdo do jogo protagonizado é social e, dependendo da apropriação individual, a criança interpreta, julga, aceita ou rechaça a atividade humana. Conforme o mesmo autor:

> Claro que o caráter concreto das relações entre as pessoas representadas no jogo é muito diferente. Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção de uns com outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza etc. Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança. (ELKONIN, 2009a, p. 35)[36].

[35] Em Elkonin (1986b, p. 77) é possível localizar o mesmo excerto em língua espanhola.
[36] Em Elkonin (1986b, p. 77-78) é possível localizar o mesmo excerto em língua espanhola.

Isso significa que o jogo protagonizado revela apropriações e relações afetivas da criança, provenientes do seu meio social concreto. Ao protagonizar atitudes de machismo, ela se orienta em condutas pertencentes a situações vivenciadas em sua vida, externalizando aspectos desse modelo de homem. Tais atitudes contribuem para possíveis condutas autoritárias em relação à mulher, como menosprezá-la, por exemplo. 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 (1960b, p.513, tradução nossa)[37]:

> 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 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, 2009a), possibilitando uma formação humana mais harmônica. Como defendido ao longo desta dissertação, 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 situações para apropriação de novas atitudes humanas propulsoras de criações criativas da realidade objetiva, valorizando atitudes de cooperação, ajuda mútua, divisão de trabalho e solicitude e atenção de uns com outros (ELKONIN, 2009a).

Ao representar aspectos do mundo do adulto, a criança age segundo suas capacidades históricas, sociais e culturais, mediadas pelo professor. No quadro 13, os autores argumentam sobre o jogo como atividade principal do período pré-escolar e de caráter social.

[37] El contenido de los juegos de argumento tiene una significación educativa importante. Por esto hay que observar con cuidado a qué juegan los ninõs. Hay que darles a conncer 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.

Quadro 13 – Atividade principal do período pré-escolar

Para o desempenho dos papéis de adultos, a criança apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas e sua conduta é guiada pela internalização dos padrões sociais que percebe em seu meio. Consequentemente, a criança reconhece suas capacidades e potencialidades, expõe suas opiniões acerca da sociedade em que vive, demonstra seus sentimentos, comunica-se, revela sua consciência na busca de humanizar-se (COLUSSI, 2016, p. 80). *[...] no período pré-escolar, a principal atividade das crianças passa a ser os jogos e as brincadeiras. Ao realizarem essas brincadeiras as crianças utilizam do mundo concreto dos adultos que assimilou nas outras fases de seu desenvolvimento, para que possa concretizar através dessa atividade, essas ações (BENIN; BRAN; GOÇALVES, 2016, p. 59).* *[...] na idade pré-escolar o jogo é a atividade que cumpre o papel de ser principal ou dominante para o desenvolvimento psíquico. Isso sugere ao educador que oportunize o brincar das crianças, não sendo apenas uma ação de segunda categoria, que possa ser interrompida ou abreviada, introduzida provisoriamente na rotina das crianças para cobrir a falta do que fazer [...] (Gonçalves, 2017, p. 26).* *[...] a brincadeira de papéis sociais, por sua natureza social, por ter como conteúdo as relações sociais e por sua estrutura na qual a criança precisa agir como adulto sem dominar as operações, demanda a criação de uma situação imaginária. Isso porque está posta uma contradição que só se resolve para ela a partir da criação de uma situação imaginária: ela quer agir como os adultos, mas não domina, nem pode dominar, as operações necessárias a estas ações (SILVA, 2019, p. 133).* *[...] A principal característica da atividade lúdica no jogo de papéis é o fato de a criança elaborar uma situação fictícia para representar um papel de adulto, conforme o sentido que ela lhe atribui, transferindo as significações de um objeto a outro (SZYMANSKI; COLUSSI, 2020, p. 7).*

Fonte: Elaborado pela autora.

A base do jogo é social, isso posto, a partir da situação concreta de vida e das relações sociais, a criança brinca, representando esferas diversificadas do trabalho humano. Assim, Elkonin (2009a, p. 80) esclarece a tese mais importante do jogo protagonizado, sua origem social e histórica:

> [...] esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade com resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. [...] é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com as condições sociais muito concretas da vida da criança em sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie.

Ao brincar, a criança age, resolve problemas, argumenta, controla sua conduta e mobiliza funções mentais e práticas, orientadoras na constituição de funções tipicamente humanas. Isso significa que, ao proporcionar encontros e relações da criança com pessoas e

bens da cultura, é possível oferecer condições de ela ser afetada por eles. Esse envolvimento ativo e desenvolvente da criança pode ser pensado desde a organização dos espaços, tempo e materiais de maneira intencionalmente dirigida à formação humana, por meio da criação de possibilidades de atividade e aprendizagens no interior da escola de Educação Infantil.

A partir das atividades precedentes ao jogo protagonizado, forma-se a base essencial às vivências em situações lúdicas no período pré-escolar. Ao explorar as características externas dos objetos e compreender seu modo de uso, a criança aprende a agir com ele, mediante processo educativo do professor. Nessa perspectiva, o jogo protagonizado torna-se mais rico quanto maior a possibilidade de a criança explorar e se relacionar com o mundo circundante, o que se inicia desde a manipulação dos objetos no primeiro ano de vida e as aprendizagens decorrentes da atividade de comunicação emocional.

Por volta do quinto ou sexto mês de vida, a manipulação de objetos é essencial ao processo de desenvolvimento humano: "[...]. Sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação com ele, incluindo a lúdica" (ELKONIN, 2009a, p 207). Por meio dessa atividade, a criança aprende a coordenação sensório-motora, a saber: cor, textura, forma e implicitamente o valor histórico e social dos objetos. Em continuidade, Elkonin (2009a, p. 214) explica: "As ações da criança de um ano são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação. O esgotamento das possibilidades de novidades implica a cessação das ações com o objeto".

Com esse entendimento, conclui-se que o adulto ao oferecer objetos novos, diversificados, ou instigar algo não percebido pela criança em objetos parcialmente tateados, propicia condições para potencializar a percepção e o exame do objeto, ampliando o desenvolvimento das funções psíquicas e o repertório cultural das crianças, possibilitando a sofisticação dos jogos no período pré-escolar.

Nesse sentido, afirmamos a essencialidade das atividades precedentes ao jogo protagonizado, em harmonia com os excertos dos autores citados no quadro 14:

Quadro 14 – Atividades precedentes essenciais ao jogo protagonizado

As crianças a partir dos cinco meses de idade começam a manipular objetos dados pelos adultos, porém, antes de ocorrer essa manipulação, ocorre a observação e exame do objeto entregue, ou outra atividade sensorial, a atenção ou o som emitido. A criança explora todas as possibilidades desse objeto, por isso, a atenção dada a ele possui pouca duração e a troca dos mesmos deve ocorrer em pouco tempo, por outro que permita a criança explorá-lo de formas distintas (BENIN; BRAN; GOÇALVES, 2016, p. 59).

[...] ainda que a manipulação realizada pelo bebê não seja uma brincadeira é fundamental destacar que ela é essencial no desenvolvimento das operações com os objetos. É esta manipulação, ainda que primária e elementar, que "abre caminho" para o futuro desenvolvimento da atividade do período posterior. [...] nada no desenvolvimento ontogenético emerge de repente ou de maneira natural e espontânea. Tudo guarda profundas relações tanto com o desenvolvimento passado quanto com o futuro (SILVA, 2019, p. 97).

Fonte: Elaborado pela autora.

A passagem de um período de desenvolvimento a outro é complexa, marcada por necessidades e motivos diferenciados. Como processo dinâmico, cada período se torna premissa para o posterior. O lugar ocupado pela criança na sociedade e sua relação com as pessoas e objetos culturais possibilitam o desenvolvimento ontogenético (ELKONIN, 1960). Nesse sentido, argumentamos sobre a função social dos processos educativos escolares para potencializar novas aprendizagens infantis, desenvolvendo a consciência da criança. Sobre essa questão, Leontiev (2010, p. 67) teoriza:

> [...] a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança dê um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção.

Ao se relacionar com um meio social sofisticado e mediado por um adulto portador de experiências culturais, a criança altera suas percepções de agir e compreender o mundo. A vida da criança é multifacetada, sendo assim, compreendemos a necessidade de relações autênticas – criança/adulto/cultura –, tornando-se possível a origem de novos motivos de conhecimentos, complexificando a consciência. A gênese de uma nova atividade principal não anula a precedente, ademais, potencializa o repertório de conhecimento.

Nessa lógica, a relação criança/adulto, essencial ao bebê, deixa de ser primordial para a criança na primeira infância, emergindo a relação "criança/objeto social" (ELKONIN, 1987b, p. 113), alterando o sistema de relações sociais da criança. Posteriormente, a criança se interessa pelas atividades produtivas humanas e o sistema "criança/adulto" (ELKONIN, 1987b, p. 114) entra em cena. O jogo protagonizado nasce da necessidade de a criança protagonizar atividades produtivas do mundo dos adultos. A relação criança/adulto e os modos profícuos de agir com os objetos, como os adultos fazem, evidenciam a forma evoluída do jogo. Como caracteriza Elkonin (2009a, p.34):

> Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas e ele que constituem a unidade do jogo.

A realidade concreta da criança transparece no papel e nas ações reconstituídas no jogo protagonizado. Os temas protagonizados, como médico, dentista, professora, são coerentes com a apropriação das relações da criança com o mundo do trabalho humano. A compreensão sofisticada do trabalho humano potencializa o conhecimento de novos conteúdos, refletindo em patamares superiores à reconstituição do papel, reorganizando as funções psíquicas e desenvolvendo a inteligência e personalidade da criança.

A mudança no sistema de relações (homem-objeto para homem-homem) altera os modos de a criança se relacionar com o mundo e reorganiza as funções psíquicas. A nova relação constitui-se em linha *central de desenvolvimento*, relacionada à atividade principal, que surge e se aperfeiçoa paulatinamente. E o que deixa de interessar à criança torna-se *linha acessória de desenvolvimento*. Esse movimento não é linear nem estático, acontece mediante avanços e retrocessos entre as linhas de desenvolvimento: acessória e central. A linha central, como principal em um determinado período, no seguinte torna-se acessória, e vice-versa. A dialeticidade entre as duas linhas movimenta e aperfeiçoa toda a estrutura psíquica da criança (VYGOTSKI, 1996).

Quadro 15 – Linha acessória de desenvolvimento e linha central de desenvolvimento

A atividade que dirige o desenvolvimento e promove o aparecimento de novas formações numa etapa, será coadjuvante na etapa seguinte. Isso porque serve de base para outra atividade principal que promove o surgimento de outras formações e características no sujeito. Trata-se, pois, do aspecto dialético e de movimento constante no processo de humanização que se reflete no caráter dinâmico das relações sociais. Novos significados das relações pessoais e sociais aparecem e estão sempre em mudança. As vivências se ampliam, novos sujeitos aparecem e diferentes mediações são realizadas. Com isso, o sentido dessas novas experiências, resulta na formação da personalidade das crianças, como síntese de múltiplas determinações (Gonçalves, 2017, p. 25-26).

Ainda nesta perspectiva, a formulação da proposição acerca das linhas centrais e acessórias de desenvolvimento é fundamental no que diz respeito ao surgimento das atividades-guias na ontogênese. Nenhuma atividade emerge repentinamente no desenvolvimento infantil; ao contrário, elas surgem, inicialmente, como linha acessória na atividade que lhe precede ou como ação no interior desse sistema de atividade. Neste sentido, o essencial a destacar deste princípio teórico é que parece evidente que nenhuma atividade simplesmente se manifesta à medida do crescimento ou maturação orgânica como determinação inata ou ainda como dado inerente a uma suposta condição natural infantil. [...] (SILVA, 2019, p. 85-86)

Fonte: Elaborado pela autora.

Como destacado no quadro 15, os estudos de Gonçalves (2017) e Silva (2019) contribuem para ampliarmos as reflexões antecedentes, considerando que a linha central de desenvolvimento se destaca em cada atividade principal, mediante as condições sociais de vida e educação. Nessa atividade, há a possibilidade de estruturação das capacidades psíquicas em níveis cada vez mais sofisticados, como as formas de percepção, atenção, memória, pensamento, dentre outras. O desenvolvimento da consciência como um todo, em cada período de vida, diferencia uma capacidade que ocupa lugar de dominância em relação a todas as outras capacidades. Dito de outra maneira, a capacidade dominante guia o desenvolvimento das demais, sem perder as particularidades de toda a consciência (ELKONIN, 2009a; VIGOTSKI, 2018).

Nessa perspectiva, Elkonin (2009a, p. 23)[38] escreve:

> [...] toda atividade e também o jogo não é exceção, pode decompor-se numa soma de faculdades: percepção + memória + pensamento + imaginação; talvez seja possível, inclusive, determinar com certo grau de precisão o peso de cada um desses processos nas diversas etapas de desenvolvimento de um ou outro jogo. Não obstante, decomposto em elementos, o jogo perde totalmente a sua originalidade qualitativa como atividade peculiar da criança, como forma especial de sua vida e de sua vinculação à realidade circundante.

Ao longo do percurso de desenvolvimento da criança, há funções psíquicas determinantes em desenvolvimento. Como sujeito ativo no processo de educação, a criança se relaciona com o mundo, apropriando-se das funções psíquicas vinculadas a toda consciência. Desde a tenra idade, ao fixar o olhar em um objeto, ao apreender a função social de um copo, ao calçar um sapato, a criança realiza ações práticas externas, com a possibilidade de desenvolvimento de ações internas. Ao vivenciar concretamente o externo, o conteúdo interno torna-se possível.

Dessa forma, funções psíquicas são mobilizadas, como: a percepção, ao sentir o objeto e perceber cor, textura, forma, grandeza; a memória, ao recordar atitudes de um adulto, ações com um objeto ou recontar uma história; o autocontrole da conduta, ao assumir um papel e se portar como tal, ao controlar o seu corpo numa brincadeira; a atenção, ao representar o papel da maneira tal qual observou. Nessa perspectiva, ao longo do desenvolvimento do jogo

[38] Em Elkonin (1986b, p. 74) é possível localizar o mesmo excerto em língua espanhola.

protagonizado, funções psíquicas são mobilizadas e aperfeiçoadas (COLUSSI, 2016; BENIN, BRAN, GOÇALVES, 2016; SILVA, 2019; SZYMANSKI, COLUSSI, 2020).

Diante do exposto, entendemos o processo de desenvolvimento humano, mediante apropriação (internalização) da cultura humana por meio das relações sociais mediadas por parceiros mais experientes. O modo como cada pessoa objetiva (exterioriza) a cultura depende dos meios da sua apropriação. Isso significa que cada sujeito ressignifica de maneira particular os elementos culturais, dependendo da sua condição concreta de vida e das relações que estabelece. Em síntese, o desenvolvimento das funções humanas em níveis cada vez mais complexos depende do processo de apropriação e objetivação da cultura, mediante processos de vida e educação.

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".

Nessa perspectiva, um dos desafios da escola de crianças pequenas é materializar condições concretas para a efetivação do jogo protagonizado e, nesse processo, constituir situações para que haja aprendizagens propulsoras de desenvolvimento humano na infância pré-escolar.

No conjunto dos dados sistematizados na pesquisa bibliográfica, estão aqueles relativos a práticas docentes e intervenções pedagógicas do professor. Com base neles, na sequência, o exercício de reflexões envolve aspectos dessas práticas e de processos de formação inicial e continuada sofisticados, para pensarmos a atividade docente dirigida às máximas possibilidades de desenvolvimento das crianças na EEI.

A seguir, continuamos as discussões dos dados, dedicando-nos especialmente ao eixo "intervenção e práticas pedagógicas".

4.2 Intervenção e práticas pedagógicas

Nesta subseção, elencamos os estudos de Marcolino (2013), Barros, Marcolino, Mello (2014), Barbosa *et al* (2018), Brigatto (2018), Sena (2018) e Godoy (2019) para tecermos as argumentações sobre a temática. Em relação a ela, questionamos: será que os professores

concebem a função do jogo protagonizado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores? Será que a escola e o professor criam condições efetivas para a apropriação das bases do jogo protagonizado? Os professores organizam espaço, tempo e materiais para a efetivação do jogo protagonizado?

O exercício das reflexões se orienta para pensarmos a atividade profissional do professor, com a perspectiva de compreender o jogo protagonizado como possibilidade de desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças no período pré-escolar. Elkonin (2009a, p. 80) certifica a valoração dessa atividade:

> Com o jogo protagonizado, começa também um novo período no desenvolvimento da criança, o qual pode ser justificadamente denominado de período dos jogos protagonizados e recebeu na moderna psicologia infantil e pedagogia o nome de período de desenvolvimento pré-escolar.

Como intelectual e detentor de suas práticas pedagógicas, o professor necessita enraizar-se em processos formativos, fundamentados em uma teoria com base filosófica e política para direcionar o seu fazer pedagógico. Todos os atos educativos do professor são efetivados com base em suas compreensões do que seja a infância, a escola infantil, o desenvolvimento humano, o valor do jogo como potencializador das funções psicológicas superiores e o lugar ocupado pela criança no processo de aprendizagem. A compreensão dessas concepções pelos pedagogos demanda processos de formação inicial e continuada, para instrumentalizar formas mais sofisticadas de pensar, agir e sentir do professor.

A carência em relação a compreensão mais ampliada do professor sobre as especificidades docentes pode fragilizar suas escolhas pedagógicas e verticalizar o processo educativo: o professor propõe e as crianças executam. Nas palavras de Elkonin (1987a, p. 84-85, tradução nossa)[39]:

> Todo pedagogo sabe que é muito mais difícil organizar e estimular o jogo criativo das crianças pré-escolares do que qualquer outra ocupação. Estas dificuldades estão ligadas, antes de qualquer coisa, na organização do jogo, o papel e as funções do pedagogo não são tão claros e nem estão tão definidos quanto em outras tarefas. As dificuldades para organizar o processo de jogo criativo, a incapacidade do educador para encontrar seu lugar no jogo infantil e dirigi-lo levam, às vezes, a que o pedagogo no lugar do jogo criativo (o qual

[39] Todo pedagogo sabe que es mucho más difícil organizar y estimular el juego creativo de los niños pré-escolares que cualquier outra ocupación, Estas dificultades están ligadas ante todo con que, en la organización del juego, el papel y las funciones del pedagogo no son tan claros y no están tan definidos como en otras tareas. Las dificultades para organizar el processo de juego creativo, la incapacidade del educador para encontrar su lugar em el juego infantil y dirigirlo llevan, a veces, a que el pedagogo en lugar del juego creativo (el cual frecuentemente provoca alteración del orden, ruído, etc) prefiera organizar tareas en las que todo transcurre tranquila y facilmente.

> frequentemente provoca alterações de ordem, ruídos etc.) prefira organizar tarefas em que tudo transcorra tranquilo e facilmente.

A falta de clareza conceitual do professor compromete seu trabalho pedagógico, centrando-o em práticas sem sentido, reprodutivas, conhecidas como orientadas pelo senso-comum. As concepções da nova psicologia infantil e pedagogia (ELKONIN, 2009a, p. 80), ancoradas nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, potencializa um programa de formação docente por meio da qual o professor aprende e se percebe como ser inacabado (FREIRE, 2020) e consciente de seus atos pedagógicos.

O jargão popular "a teoria na prática é outra" caracteriza a falta de clareza teórica para conduzir as escolhas metodológicas do professor e efetivar o jogo protagonizado na escola da infância. Ampliemos as discussões a partir dos destaques do quadro 16:

Quadro 16 – Falta de clareza conceitual e teórica dos professores

A ênfase da escola de Educação Infantil para manter as crianças quietas, sentadas e caladas parece ser maior do que a preocupação com o desenvolvimento das relações pessoais e o conhecimento do mundo (MARCOLINO, 2013, p. 125).
Isso nos revela que ou os professores não possuem clareza do que seja o jogo protagonizado e, portanto, de sua contribuição no processo do desenvolvimento psíquico, ou que, de fato, para eles existem momentos em que o jogo livre é necessário, e por isso tão importante quanto o jogo protagonizado (BARBOSA et al, 2018, p. 1110).
[...] há uma confusão teórica acerca da temática da brincadeira infantil e, principalmente, das brincadeiras de papéis na realidade das escolas de educação infantil brasileiras, sendo necessário produzir e difundir entre o professorado estudos que tratem das possibilidades de intervenção pedagógica no que diz respeito à elaboração da temática e ao planejamento de momentos de brincadeira de papéis sociais em ambiente escolar (BRIGATTO, 2018, p. 14).
[...] O professor da Educação Infantil não tem sido formado para pensar, planejar, preparar os espaços, organizar os materiais e, tão menos, para praticar o ato da intervenção pedagógica indireta e direta, no brincar infantil; sem descaracterizar esse fenômeno, de modo a fazer valer os atributos que o elevam ao status de atividade-eixo da Educação Infantil, e de guia, no desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar (SENA, 2018 p. 30).
O processo educativo enquanto ação intencional, consideramos relevante que os professores reconheçam a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico da criança, para que consciente do seu papel, sejam capazes de qualificar as ações de brincadeira no interior da escola, além de promover intervenções na atividade da criança que visem à sua humanização (GODOY, 2019, p. 57).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os excertos descritos anteriormente contribuem para refletirmos sobre as ações de professores determinadas pelo espontaneísmo e/ou pela escassez de conhecimento sobre o jogo protagonizado como atividade principal, potencializadora do desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança. Especialmente, provoca-nos a discutir o valor da relação professor-criança, assim como sobre as intervenções educativas intencionalmente organizadas e voltadas ao êxito do desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança.

O protagonismo do professor e da criança, no contexto da escola da infância, perspectiva superar uma educação verticalizada. Esta aniquila o protagonismo das crianças, valorizando práticas reprodutivas centradas no interesse do professor, desvalorizando a potência das práticas sociais realizadas na escola com a atuação infantil ativa.

A mudança de relação do professor com a criança, pautada na horizontalidade, constitui um patamar de respeito e de igualdade. Convidada a participar, a criança vivencia o externo, elaborando seus conceitos e hipóteses. Nesse processo, o professor instiga o conhecimento com perguntas e suposições e intervém quando necessário para ampliar as condições lúdicas.

Nessa perspectiva, a intervenção do professor para a sofisticação do jogo protagonizado torna-se essencial para potencializar o controle da conduta (ao representar um papel social), a comunicação (com pertinência ao papel social a ser representado), formas sofisticadas de pensamento e outras funções psíquicas superiores. A apropriação e objetivação dessas funções são aprendidas durante a vida, mediante processo de educação, e nos diferenciam dos animais, inserindo-nos como partícipe do gênero humano.

Elkonin (1987a, p. 89, tradução nossa)[40] evidencia a intervenção do professor efetivamente para ampliar repertórios e sofisticar os jogos protagonizados:

> Se tal é o desenvolvimento da brincadeira, é natural que a direção pedagógica não passe por alto este curso fundamental. A tarefa do pedagogo consistirá em não manter artificialmente as crianças em estados já superados e, pelo contrário, favorecer a diferenciação da regra dentro do papel por meio do desdobramento paulatino da situação lúdica, a diminuição dos acessórios utilizados (sua redução ao mínimo para logo prescindir deles por completo).

No processo educativo, ao complexificar o jogo com ações investigativas referentes à resolução de situações-problema, ou resolver o que usar na ausência de objetos para a realização

[40] Si tal es el desarrollo del juego, resulta natural que la dirección pedagógica del mismo no passe por alto este curso fundamental. La tarea del pedagogo consistirá en no mantener artificialmente a los niños em los estádios ya superados y, por el contrario, favorecer la diferenciacón de regla dentro del rol, por médio del repliegue paulatino de la situación lúdica, la disminución de los acesorios utilizados (su reduccion a un mínimo para luego prescindir de ellos por completo)

de ações e/ou apresentar novos objetos para desafiar a criança a pensar, agir, sentir, é possível potencializar e mobilizar funções psíquicas superiores. Nessa direção, a possibilidade do desenvolvimento do psiquismo vincula-se a condições efetivas de participação da criança nas atividades e nas intervenções pedagógicas, mediante processo de apropriação e objetivação.

No quadro 17, Marcolino (2013), Barros, Marcolino, Mello (2014), Barbosa *et al* (2018), Brigatto (2018), Sena (2018) e Godoy (2019) corroboram a efetividade das intervenções para evolução dos conteúdos e temas desenvolvidos no jogo protagonizado.

Quadro 17 – Intervenção pedagógica para complexificação do jogo protagonizado

A brincadeira, em seu conteúdo e estrutura, expressa processos concretos de desenvolvimento das crianças de três a seis anos, perante os quais, um conjunto de ações e intervenções específicas (uma mediação), podem impulsionar seu desenvolvimento (MARCOLINO, 2013, p. 24).
Da mesma forma, intervenções do professor são fundamentais para o desenvolvimento do papel. A apresentação dos objetos (com o que se brinca), o cenário (onde se brinca), as ações e relações interpretadas na brincadeira (como se brinca) devem ser alvo da atenção dos educadores que lidam com as crianças pequenas (BARROS; MARCOLINO; MELLO,2014, p. 103).
O fortalecimento do jogo protagonizado como recurso pedagógico na pré-escola resulta não somente em um ambiente lúdico, mas nas intervenções sistemáticas do mediador adulto (BARBOSA et al, 2018, p. 1105).
[...]Sempre acordado ao tema, caracteriza-se pela diretividade da intervenção pedagógica do professor, com vistas a enriquecer e complexificar essa forma de atividade, por sugestões e demonstrações práticas oportunas e adequadas, ligadas à inclusão nas tramas manifestadas, de objetos substitutos e de personagens genéricos centrais e complementares (SENA, 2018 p. 117).
Há uma possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica das relações sociais que depende particularmente da intervenção do professor na brincadeira, esse desenvolvimento revela-se como uma das mais importantes evoluções do psiquismo [...] (GODOY, 2019, p. 55).

Fonte: Elaborado pela autora.

Elkonin (2009a) sofistica as ideias argumentadas acima sobre a essencialidade da intervenção pedagógica, descrevendo a visita de uma educadora e suas crianças ao Jardim Zoológico. Na primeira visita, as crianças concentraram-se nos animais, observando os hábitos alimentares, comportamentos e características deles. Ao retornar à escola, o jogo protagonizado não fluiu, visto que o foco da visita se desvinculou do trabalho humano e das relações entre as pessoas. Nas palavras de Elkonin (2009a, p. 31): "[...] a educadora, certa de que as crianças começariam a brincar de 'jardim zoológico', levou para a sala do grupo brinquedos com figuras

dos animais que tinham visto durante a excursão. Mas o jogo não se produziu no outro dia, nem nos dias seguintes".

Na segunda visitação ao Jardim Zoológico, a educadora mediou a atenção das crianças na observação do trabalho humano do bilheteiro, do porteiro, dos visitantes, dos cuidadores de animais, dos cozinheiros no preparo dos alimentos para os animais, enfim, em forças produtivas humanas, nas relações homem/homem e na realidade circundante. Após a intervenção pedagógica, as crianças vivenciaram o jardim zoológico na escola, reconstituindo as relações humanas. Elkonin (2009a, p. 32) assim descreve:

> Algum tempo depois da segunda excursão, as crianças começaram a brincar por sua própria conta de "jardim zoológico", no qual não faltava nada: bilheteria, porteiro, mamães e papais com filhos, guia, varredores, uma "cozinha de feras" animais, uma enfermeira com veterinário, um diretor etc. Todos esses personagens iam introduzindo-se pouco a pouco no jogo, que durou vários dias, complicando-se e enriquecendo-se cada vez mais.

A intervenção direta da educadora, em direcionar a observação das crianças para as atividades produtivas humanas e as relações que estabelecem, possibilitou o desenvolvimento do jogo protagonizado. A complexificação do jogo não se reduz somente a essa intervenção direta. A esfera dos objetos, organização de espaço, tempo e repertórios culturais referentes ao tema, em níveis sofisticados, constituem as intervenções indiretas. Qual intervenção possibilita maior desenvoltura no jogo? Ambas as intervenções contribuem com a possibilidade de ampliar o tema e os conteúdos do jogo em níveis qualitativos. Em relação a essa questão, Elkonin (2009a, p. 34) esclarece:

> É perfeitamente natural que as crianças não formassem de imediato ideias bastantes exatas, e que o educador tivesse de ampliar e pormenorizar, durante o jogo e em conversas subsequentes, durante jogos didáticos e ao ler para elas obras literárias, o que elas pensam das pessoas mais velhas, do trabalho e das relações dos adultos.

A partir do exposto, inferimos a essencialidade do professor, como parceiro intelectual, ao propiciar práticas educativas e intervenções pedagógicas com diversos artefatos culturais produzidos pelo homem, possibilitando condições de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A observação caracteriza também fonte de intervenções, quando há ações educativas intencionalmente dirigidas à relação com a cultura mais elaborada, em que o adulto seja portador da forma ideal, anunciando um repertório cultural rico e diversificado.

Como temos argumentado, o desenvolvimento do humano em cada pessoa não é natural, porque o que caracteriza a humanidade em cada homem se constitui a partir das condições

concretas de vida, educação e atividade. Quando há ofertas de possibilidades de a criança vivenciar elementos culturais do mundo social, tais como os diálogos entre as pessoas, teatro, contos literários, cinemas, contos de fadas, poesias, ela mobiliza e amplia seu repertório linguístico, artístico, social, por meio de vivências ricas e diversificadas.

Esse processo educativo humanizador e complexo é explicado por Vigotskii (2010, p.114), ao formular a lei fundamental desse desenvolvimento:

> Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

As funções psíquicas humanas surgem primeiramente no social, na relação com as pessoas, e, posteriormente, tornam-se patrimônio individual, como uma função interna, função psíquica. Essa argumentação subsidia cientificamente, dentre outras questões, possibilidades de planejamento, organização, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas para a complexificação do jogo protagonizado.

Quadro 18 – Papel do professor

O professor pode também sugerir temas. Ao observar que os temas da brincadeira repetem-se em demasia tornando-se monótonos, propor novos temas para as crianças. A sugestão de novos temas deve sempre levar em conta que as crianças devem conhecer os papéis e achá-los interessantes. Assim alerta-se para o fato de que sugerir um tema não se trata somente da enunciação dele, mas fundamentalmente de apresentar os papéis para as crianças (MARCOLINO, 2013, p. 106). *[...] intervenção do professor na criação das condições adequadas para a constituição deste jogo protagonizado, tais como sugestão de temas, a discussão dos conteúdos, a adequação dos materiais e dos espaços; entretanto, estudos empíricos devem ser realizados com intuito de verificar as melhores formas dessa intervenção pedagógica, com objetivo de melhor possibilitar o desenvolvimento do papel, unidade fundamental do jogo (BARROS, MARCOLINO, MELLO, 2014, p. 104).* *É importante que os professores incluam em seu planejamento pedagógico momentos destinados à realização do jogo protagonizado com intuito de desenvolver as funções psicológicas superiores de seus alunos e o autodomínio da conduta (BARBOSA et al, 2018, p.1110).* *Além disso, cabe a esse professor intervir de forma indireta e direta nessa espécie de atividade, com vistas a promover o avanço do nível do jogo de papéis e, por consequência, o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar (SENA, 2018, p. 32).*

O papel do professor no jogo consiste em propor uma seleção de temas para a brincadeira e distribuir conjuntamente os papéis, discutindo ou apresentando o conteúdo de cada papel antes da brincadeira [...] (GODOY, 2019, p. 63).

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma das tarefas essenciais do professor é propor temas variados para ampliar o repertório cultural. As crianças delimitam os temas (brincar de médico, professor e outros) e distribuem os papéis sociais entre si, contudo o enriquecimento e ampliação do horizonte cultural na infância pré-escolar pode complexificar os temas. Nesse sentido, mediante ações educativas intencionalmente voltadas para isso, os temas são ampliados e diversificados a partir de ofertas de diferentes fontes de conhecimento.

Elkonin (1987a, p. 102, tradução nossa)[41] postula e orienta a intervenção do professor referente ao tema, conteúdo e papéis sociais assumidos pelas crianças.

> Na eleição do tema do jogo o pedagogo deve estimular os que dão a possibilidade de introduzir um conteúdo sobre a base do qual seja possível a educação comunista. Ali onde as crianças levam ao jogo sobrevivências da existência e as relações já caducas, a tarefa do pedagogo consiste em fazê-lo novo por seu conteúdo. Deve pensar detidamente quais relações devem ser substituídas para excluir do jogo tudo o que tenha uma influência educativa negativa.

Um determinado tema pode afetar as crianças e o jogo perdurar por vários dias. Nesse processo, é possível rodiziar os papéis sociais entre as crianças e inserir conteúdos complexos. Como revela Elkonin (2009a, p. 35)[42], "[...] o conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos [...]".

A essencialidade de as crianças reconstituírem papéis sociais diversos revela possibilidades distintas de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A saber, reconstituir o papel de médico requer condutas e ações pertinentes, distintas do papel de paciente. A mediação do professor pode, assim, criar condições educativas para que a criança se expresse, avance em seus pensamentos e em seus níveis de consciência. Como reitera Elkonin (1987a, p. 102, tradução nossa)[43], "deve-se ajudar as crianças a encher de conteúdo os

[41] En la elección del tema del juego el pedagogo debe estimular los que dan la possibilidade de introducir um contenido, sobre la base del cual sea posible la educación comunista. Allí donde los niños llevan al juego sobrevivências de la existência y las relaciones ya caducas, a tarefa del pedagogo consiste en hacerlo nuevo por su contenido. Debe pensar detenidamente que relaciones deben ser substituídas para excluir del juego todo lo que tenga uma influencia negativa.

[42] Em Elkonin (1986b, p. 77) é possível localizar o mesmo excerto em língua espanhola.

[43] Debe ayudar a los niños a llevar de contenido los roles assumidos em el juego, esforzándose por lograr que las reglas de comportamento, en lo posible, ligadas con el rol por el contenido y no sean sólo convencionales.

papéis assumidos no jogo, esforçando-se para conseguir com que as regras de comportamento estejam, no possível, ligadas ao papel pelo conteúdo e não sejam somente convencionais".

Outra possibilidade de ação interventiva do professor, está nas atitudes negativas, como egoísmo, autoritarismo, racismo, machismo para atitudes de solidariedade, igualdade e humanizadoras. De maneira significativa, o jogo possibilita e contribui para a criança vivenciar valores, desenvolvendo atitudes polidas, propriamente humanas: o falar baixo ao atender um cliente, o saber respeitar e dar a vez a uma pessoa deficiente, por exemplo. Elkonin (2009a, p. 421) sintetiza: "[...] O jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação".

A escolha de papéis sociais pelas crianças torna-se outro aspecto relevante para intervenções educativas quando necessárias. As crianças atuantes e extrovertidas logo se despontam e escolhem papéis sociais principais no jogo, como motorista, professor; e os papéis sociais secundários, como passageiro, aluno, ficam à mercê das crianças menos ativas. Ao rodiziar os papéis sociais, cada criança pensa e age referente ao papel social a reconstruir, mobilizando diferentes funções psíquicas e externa modos diversificados de atuar. Além disso, condutas negociáveis e democráticas podem ser aprendidas quando a criança respeita a vez do colega ou vivencia uma eleição para escolha dos papéis sociais.

Sobre essa questão, Elkonin (1987a, p. 102, tradução nossa)[44] argumenta:

> Na direção do jogo o pedagogo também deve prestar atenção na distribuição dos papéis entre as crianças, tratando para que não haja uniformidade. É indispensável fazer com que as crianças menos ativas passem de cumprir papéis secundários a assumir papéis principais e estimular as crianças, acostumadas a jogar os papéis principais, a cumprir também funções pouco importantes no jogo. Quando se elegem os acessórios para o jogo, não se deve sobrecarregá-lo com detalhes supérfluos; é preciso limitar-se aos objetos indispensáveis e suficientes para cumprir as ações que se desprendem do papel dado.

A intervenção direta do professor em negociar os papéis sociais, ajustar escolha de temas e enriquecer os conteúdos de valores humanos materiais ou imateriais torna-se essencial quando se busca sofisticar o envolvimento das crianças nas brincadeiras na EEI. As intervenções indiretas, a saber, de bastidores, como organização do espaço, tempo, materiais estruturados e não estruturados, também são fundamentais ao pleno desenvolvimento do jogo. Como postula

[44] En la dirección del juego el pedagogo también debe prestar atención a la distribución de los roles entre los niños, tratando que no haya uniformidad. Es indispensable hacer que los niños menos activos pasende cumplir roles secundários a assumir roles principales y estimular a los niños, acostumbrados a jugar los roles principales, a que cumplan también funciones poco importantes en el juego. Cuando se eligen los accesorios para el juego no se debe sobrecargarlo con detalles supérfluos; hay que limitarse a los objetos indispensables y suficientes para cumplir las acciones que se desprenden del rol dado.

Elkonin (1987a), dosar os materiais, sem sobrecarregar com detalhes supérfluos, potencializa o pensar e agir para escolha de objetos substitutos: um pedaço de pau pode vir a ser um termômetro, na ausência do objeto real.

A partir do exposto, compreendemos o papel do professor com intervenções diretas e indiretas efetivamente determinantes para o desenvolvimento humano. Para o êxito delas, afirmamos a efetividade de processos formativos contínuos, que possam contribuir com a apropriação de conhecimentos científicos, que ampliam a formação intelectual do professor. Ao se libertar da concepção de que "sempre foi assim" e materializar sua ação docente em fundamentos teóricos, torna-se possível a superação do esvaziamento de seu trabalho. As atitudes do professor vinculam-se ao seu modo de compreender e agir no mundo, por isso a necessidade de se apoiar num aporte teórico que lhe possibilite ver além das aparências e desconfiar do "sempre foi assim". O aprofundamento teórico contribui para mudanças do lugar ocupado pelo professor no contexto educativo, libertando-o das amarras da alienação, que engessam e esvaziam seu fazer e seu pensar.

Como portador de experiências históricas, apoiado em um aporte teórico, o professor pode organizar e conduzir deliberadamente situações em que a criança vivencie ricos encontros com a cultura, criando possibilidades de envolvimento infantil, em atividades capazes de mobilizar e qualificar os processos psíquicos desde o nascimento. Em relação a essa possibilidade, Elkonin (1960, p. 499, tradução nossa)[45] expõe:

> O adulto lhe ensina a manusear as coisas e, no decorrer do aprendizado, a criança não só conhece as qualidades dos objetos, mas também assimila a experiência da humanidade para usá-los na prática. Ao lidar com as coisas, ele não apenas adquire novos conhecimentos, mas também novas habilidades e novas capacidades são formadas nele, como resultado ele sobe em seu desenvolvimento a um nível superior e recebe a possibilidade de adquirir uma experiência mais complicada, bem como para estabelecer relações mais complexas com a realidade.

A possibilidade de a criança adquirir uma experiência mais complicada (ELKONIN, 1960), isto é, aprender o novo, decorre do processo de colaboração do adulto. Ao participar ativamente de todo processo educativo, a criança imita modos de agir e manusear os objetos, igual ao adulto. As experiências vivenciadas no coletivo e em colaboração de parceiros mais

[45] El adulto le enseña cómo hay que manejar las cosas, y en el curso del aprendizaje el niño no solamente conoce las cualidades de los objetos, sino que asimila también la experiencia de la humanidad para utilizarlos en la práctica. Al manejar las cosas no solamente adquiere nuevos conocimientos, sino también nuevas habilidades y se forman en él nuevas capacidades, como resultado de lo cual se eleva en su desarrollo a un más alto nivel y recibe la posibilidad de adquirir una experiencia más complicada, así como de establecer relacienes más complejas con la realidad.

experientes possibilitam o desenvolvimento da consciência da criança, quando há ofertas de bens culturais materiais e imateriais mais elaborados. Sobre essa questão, Vigotski (2009b, p. 36) reitera: "[...] as percepções externas e internas, que compõem a base da nossa experiência. O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação". Com esse entendimento, depreendemos que as atividades precedentes ao jogo podem potencializar o desenvolvimento da imaginação no período pré-escolar a níveis sofisticados, mediante essa relação com as pessoas e a cultura.

Em continuidade, Vigotski (2009a, p. 331) contribui para o entendimento:

> [...] Na criança [...] o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência [...] a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que não consegue por meio da imitação.

Vigotski (2009a) evidencia a necessidade de intervenção pedagógica para o desenvolvimento das funções psíquicas em níveis superiores. Mediante a mediação do professor, a criança sofistica suas atitudes. Ao ser apresentada à criança uma escova de cabelo, primeiramente ela a explora indiscriminadamente (bate, chacoalha). A mediação educativa possibilita ações transformadoras na relação da criança com o objeto (escova). Nesse sentido, a depender do processo de apropriação, a criança desenvolve nova necessidade de uso do objeto, a saber, aprende a usá-lo para pentear o cabelo e conhece a função social do objeto. Esse processo educativo humaniza a relação da criança com o mundo, composto por objetos, e caracteriza a forma elementar do jogo protagonizado, segundo Elkonin (2009a, p.221): "A atividade com os objetos, tomados apenas quanto ao seu significado, é precisamente o jogo objetivado das crianças de tenra idade".

Na primeira infância, a criança objetiva o modo social dos objetos e reconstitui ações impulsionadas pelo caráter social deles, isto é, para o qual foram criados. Os objetos ditam o que a criança deve fazer e, insistentemente, ela repete várias vezes o seu modo social de uso, para validar a apropriação (VIGOTSKI, 2021). Por meio de processos educativos dirigidos à ampliação das possibilidades de ações infantis, a criança é convidada a utilizar o objeto em outros contextos, como pentear o cabelo da boneca, do urso de pelúcia etc. Isto é, generaliza e utiliza o objeto em contextos diversos.

Nesse sentido, compreendemos a imprescindibilidade das atividades precedentes ao jogo, mediadas pelo professor com o intuito de ampliar o processo criativo e possibilitar a

sofisticação do jogo. Nas palavras de Vigotski (2009b, p. 10): "Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história". A mediação possibilita à criança aprender os modos diferenciados de agir e estar no mundo, contudo, sua internalização apresenta-se como única e irrepetível de cada ser. Assim, a imitação torna-se pessoal, de como a criança internalizou e vivenciou a realidade.

Em acréscimo, Vigotski (2009b, p. 17) elucida:

> É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

A reelaboração criativa das impressões vivenciadas possibilita à criança criar algo novo. A capacidade de reelaborar e "combinar o velho de novas maneiras" (VIGOTSKI, 2009b p. 17) torna-se possível, mediante a mediação do professor. Vale ressaltar que não se trata de reprodução na íntegra de algo já visto pelas crianças, portanto de uma combinação de elementos apropriados e reconstituídos de maneira singular. O professor, ao mediar a relação da criança com a cultura, interpõe-se, constituindo uma tríade criança/professor/cultura, potencializando e provocando conhecimentos qualitativos no processo educativo das crianças. Trata-se da intencionalidade prévia do professor em aguçar, provocar e perceber as curiosidades das crianças, referentes ao meio circundante. Para Martins (2013, p. 46), ao discutir o trabalho docente, a:

> [...] mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

Nesse sentido, inferimos a necessidade de o professor intencionalmente mediar o jogo protagonizado, inserindo repertórios culturais materiais, imateriais, temas e conteúdos diversificados, como também potencializando as argumentações das crianças. Ao protagonizar diferentes aspectos dos adultos (uso de objetos e especificamente as relações humanas) com sofisticação, a criança vivencia avanços qualitativos no seu psiquismo. Como elucida Elkonin

(2009a,169): "É uma das vias fundamentais de constituição das formas supremas das exigências especificamente humanas. Está orientado para o futuro e não para o passado".

No quadro 19, os autores respaldam a essencialidade da mediação pedagógica.

Quadro 19 – Mediação

[...] a mediação pedagógica que possibilita o desenvolvimento da brincadeira contém ações e intervenções que incidem sobre o papel e suas ações (MARCOLINO, 2013, p. 23).
[...] Da mesma forma, é fundamental que as crianças possam interpretar uma ampla gama de papéis. Frise-se que o papel contém os valores da sociedade atual, impregnada de preconceitos, portanto a intervenção do professor precisa auxiliar a criança na reflexão crítica sobre esses valores (Duarte, 2006) (BARROS, MARCOLINO, MELLO, 2014, p. 103).
O jogo só irá promover desenvolvimento psíquico significativo se houver a mediação do professor, para que a criança amplie suas experiências de mundo (BARBOSA et al, 2018, p.1104).
[...] segundo a Escola de Vigotski, o desenvolvimento da criança é resultado da apropriação dos bens culturais, que demanda a mediação do adulto (no caso da educação escolar, do professor), o que significa dizer conquistas de neoformações psíquicas [...] (BRIGATTO, 2018, p. 17).
Percebemos que o processo de humanização se subordina e depende da dupla mediação – do signo e do outro, como portador da significação. Ao integrar esse trâmite, o jogo de papéis gera formas culturais específicas de desenvolvimento. Contudo, tal afirmação não remete ao entendimento de que essas manifestações sejam linearmente apropriadas. Boronat (1995), Arce e Jacomeli (2012), Arce e Martins (2012) e Martins (2010), entre outros, recomendam que todas as demais atividades humanas, o brincar deve estar articulado a outras espécies de atividade e à vida objetiva da criança, de sorte que somente assim os elementos culturais mobilizados podem ser reiterados, aprimorados, incorporados e, em processo continuo e permanente, instrumentalizar as funções psíquicas envolvidas (SENA, 2018, p. 33).
Para que a brincadeira de jogos de papéis sociais se caracterize de fato como atividade geradora de novas formações psíquicas, precisa complexificar-se em forma e conteúdo e isso não ocorre sem a devida mediação pedagógica. [...] (GODOY, 2019, p. 81).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os excertos contribuem para o entendimento da natureza social do psiquismo: as funções psicológicas primeiramente vivenciadas no social, interpsíquico, podem se tornar individuais, intrapsíquico (VIGOTSKII, 2010), mediante processo mediado. Com essa compreensão, é possível refutar o caráter inato e teorias biologizantes, considerando que o ser humano se desenvolve a partir de relações sociais autênticas vivenciadas. Como sintetiza Elkonin (2009a, p. 172):

> [...] o processo do desenvolvimento [...] como processo que transcorre em forma de relações em desenvolvimento, de comunicação, interação e atividade

> conjunta da criança com os adultos, e o próprio estudo do processo de desenvolvimento como fator que leva rigorosamente em conta o caráter dessa interação; e em caso ideal, como ordenação consciente do sistema de relações entre a criança e os adultos e, com sua mediação, da interação entre a criança e o mundo das coisas.

A criança percebe, sente, significa e está no mundo, desde o nascimento. A mediação educativa possibilita novas maneiras de percepção e ressignificação desse mundo composto de elementos culturais e pessoas. Nessa perspectiva, ao mediar a relação da criança com o mundo, o professor pode instigar e potencializar os temas e conteúdos dos jogos, possibilitando a humanização e transformações qualitativas dessa relação criança/mundo. Estão aí potencialidades para se centrar no amanhã do desenvolvimento da criança, não no ontem, mas na zona de desenvolvimento iminente[46].

Ao atuar na zona de desenvolvimento iminente, o professor cria condições para potencializar o novo à criança. Segundo Vigotski (2009a, p. 331): "[...] o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha". Em sintonia com Vigotski (2009a), é essencial que se projete ao futuro do desenvolvimento infantil, partindo do que a criança já sabe, mas não parando aí. Essa assertiva nos provoca a pensar e a refletir o quanto é infrutífero subestimar o desenvolvimento da criança. Quando a concebemos como capaz, argumentativa, questionadora e protagonista de suas ações, criamos contextos educacionais para que a criança seja tratada assim e ocupe um lugar em que ela seja ativa. Em defesa dessa concepção, em relação ao jogo protagonizado, são organizadas situações para a criança reconstituir atividades humanas, referentes a sua situação concreta de vida.

O jogo protagonizado é movimento e a brincadeira possibilita à criança vivenciar condutas, falas e organizar o seu pensamento em níveis sofisticados. Nesse período, a consciência surge em forma de ação e, mediante os processos internos, a criança age no mundo externo. Dito de outra forma, a criança age não por aquilo que vê, mas por aquilo que tem em mente, referente a sua condição concreta de vida. Nessa perspectiva, inferimos na essencialidade do jogo, como afirma Vigotski (2021, p. 235) a brincadeira é fonte de desenvolvimento:

[46] Usaremos o termo zona de desenvolvimento iminente, segundo tradução de Prestes (2010). O termo pode ser encontrado como zona de desenvolvimento imediato ou zona de desenvolvimento proximal. De acordo com Prestes (2010, p. 173) "[...] defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento"

> A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos, tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.

Ao vivenciar uma situação imaginária, a criança não deixa de ser criança; ela assume um papel social e deixa de agir com condutas referentes ao seu "eu" para vivenciar condutas referentes ao papel social assumido, agindo com processos internos. Em relação a essa assertiva, Elkonin (1987a, p. 93, tradução nossa)[47] complementa: "Assim, então, estabelecemos que a criança, assumindo o papel de adulto, assume assim o cumprimento de certas funções e normas sociais, inerentes a uma dada pessoa como representante de uma determinada profissão".

Nesse sentido, compreendemos a essencialidade da mediação do professor para sofisticar os conteúdos dos jogos ao ofertar uma gama de elementos culturais e intervir de maneira direta (questionando, sugerindo temas, argumentando, perguntando) e de maneira indireta (organizando espaço, tempo e materiais), possibilitando o desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança.

Para compor o quadro 20, elencamos contribuições de autores referentes ao eixo "o valor do jogo protagonizado para o desenvolvimento humano" juntamente com os autores pertencentes a esse eixo, ampliando as discussões sobre a zona de desenvolvimento iminente.

Quadro 20 – Zona de desenvolvimento iminente

A situação imaginária no jogo de papéis pode ser determinante para o enriquecimento da imaginação infantil, ampliando a zona de desenvolvimento iminente, responsável pelo desenvolvimento mental prospectivo e por conduzir a criança à apropriação dos conhecimentos científicos. Desse modo, o jogo de papéis é uma forma de humanização e de apropriação cultural produzido pelo gênero humano. (COLUSSI, 2016, p. 126).
[...] podemos adiantar que as atividades da criança em meio à cultura (material e imaterial) transforma o funcionamento da base natural de seu psiquismo, de sorte a criar uma zona de desenvolvimento iminente, a qual gera nela a necessidade de utilizar objetos como significantes de outros objetos; reconstituir as ações de algum personagem genérico, colocando-se no lugar (no ponto de vista) desse personagem, se descentrando; e a regular sua conduta, comportando-se como se fosse maior e mais capaz do que realmente é (SENA, 2018, p. 49).
Cabe ressaltar, porém, que o fato de a atividade-guia criar uma zona de desenvolvimento iminente, isto é, antecipar aquilo que ainda não é realidade no desenvolvimento infantil, não

[47] Assim, então, estabelecemos que a criança, assumindo o papel de adulto, assume assim o cumprimento de certas funções e normas sociais, inerentes a uma dada pessoa como representante de uma determinada profissão.

significa que não haja necessidade de um trabalho educativo. Aquilo que é iminente só se torna real a partir de condições concretas de educação [...] (SILVA, 2019, p. 169).

Ao desejar viver o que os adultos vivem, as crianças colocaram-se imaginariamente na zona de desenvolvimento iminente, indo além das suas possibilidades reais no momento, o que fez com que elas "funcionassem" melhor, isto é, fossem mais ativas à medida que novas interações ocorriam, possibilitando-lhes um desenvolvimento mental prospectivo. [...] tendo como atividade-guia o jogo de papéis, é encaminhar-se para o futuro, para o "vir a ser" do psiquismo infantil. Por isso, ao abrir o espaço e o tempo necessário para que os jogos de papéis surjam, o professor promove as premissas básicas para o novo período do desenvolvimento psíquico, no qual a atividade de estudo será a atividade-guia. Enfim, brincar de faz de conta não é fazer de conta que se brinca (SZYMANSKI; COLUSSI, 2020, p. 18).

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das contribuições dos autores no quadro 20 e do exposto, reiteramos a essencialidade da mediação do professor, ao ampliar o repertório cultural da criança, com o intuito de expandir possibilidades de apropriações e objetivações de conhecimentos. Ademais, as relações crianças/crianças e crianças/adultos possibilitam situações de aprendizagens e desenvolvimento complexos. Segundo Vigotski (2009a, p. 331-332): "Na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz".

Nessa perspectiva, um dos desafios da escola de crianças pequenas é materializar condições concretas para a efetivação do jogo protagonizado. Ao ofertar tempo, espaço e materiais, observar, participar e mediar, o professor cria condições para que a criança esteja "numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura" (VIGOTSKI, 2021, p. 235). Assim, o jogo oferece possibilidades inesgotáveis de desenvolvimento à criança, necessitando, contudo, que o professor identifique temas, sofistique os conteúdos e problematize situações, ampliando o repertório cultural da criança e humanizando-a.

Nesse processo de reflexões sobre o papel do professor, sobressai o da escola como instituição social, histórica, viva, dinâmica e em movimento. A escola se vincula à vida, nesse sentido, torna-se irreal desvincular a criança do seu meio social concreto. As ações educativas amparam-se como ponto de partida na vida concreta da criança, segundo Vigotski (2010, p. 456):

> No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

Ao pensar na escola fora do contexto social e da vida, como conceber o espaço, tempo e lugar para o jogo protagonizado? Ao longo desta subseção defendemos o jogo protagonizado como reconstituição da atividade produtiva do homem, mediante sua condição concreta de vida. Elkonin (2009a, p. 8) certifica que: "[...] o jogo de papéis é de origem social e, por consequência, o seu fundo também é social [...]". Nessa perspectiva, a educação não acontece fora da vida, as crianças reconstituem com sentido e significado atividades humanas procedentes do seu meio social concreto. Uma escola assim pensada é centrada no social, propiciando às crianças espaço, tempo e materiais, intervenções e práticas docentes cada vez mais humanizadoras.

No quadro 21, há excertos por meios dos quais podemos pensar uma escola centrada no direito da criança de brincar, enfatizando a identidade da Educação Infantil como período para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Quadro 21 – Papel da escola

Para que a brincadeira de papéis sociais possa ocorrer na escola de Educação Infantil é importante criar um ambiente favorável para ela. A construção de cenários cria um ambiente favorável à brincadeira de papéis sociais, na medida em que sugere temáticas (MARCOLINO, 2013, p. 180).
Assim, trata-se de criar condições para que essa atividade possa se desenvolver com qualidade. A organização e o uso dos ambientes na escola infantil e a gestão do tempo aí vivido pelas crianças constituem parte dessas condições fundamentais. Por isso é essencial um tempo livre diário que as crianças possam gerir de forma autônoma, escolhendo como atividade o jogo protagonizado (BARROS, MARCOLINO, MELLO, 2014, p. 103).
O brincar de forma espontânea e livre pode e deve estar presente na vida da criança pequena, porém em ambiente escolar devem-se priorizar momentos de brincadeiras planejadas, com objetivos de ensino para as crianças, afinal brincar também é algo que se aprende (BRIGATTO, 2018, p. 76)!
Destacam o brincar como um de seus direitos fundamentais, de sorte a determinarem que, articulada aos processos interativos, essa atividade deve figurar como atividade-eixo, no contexto educacional das creches e pré-escolas (SENA, 2018, p. 186).
O aprendizado escolar deve produzir algo novo no desenvolvimento da criança, deste modo, a prática pedagógica deve estar fundamentada em mediar situações para que a criança aprenda, isso ocorre, por exemplo, na promoção de brincadeiras, atividades e momentos que promovam a apropriação de novos conhecimentos (GODOY, 2019, p. 16).

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista a defesa da escola como lugar de ofertas de condições efetivas para o pleno desenvolvimento do jogo protagonizado, Elkonin (2009a, p. 421) ratifica a essência dessa atividade principal na formação de homens sociais ajustados:

> 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.

A partir do exposto, compreendemos a imprescindibilidade da EEI, potencializar a atividade de professores e crianças, tornando-se promotora de aprendizagens e desenvolvimento desde o nascimento, pautando-se na premissa de que "[...] a criança nasce com apenas uma aptidão: a aptidão para formar aptidões a partir da experiência social [...]" (COSTA; MELLO, 2017, p. 13). Nessa perspectiva, o papel da escola da infância torna-se essencial para formar aptidões humanizadoras em cada período de vida da criança, mediante o processo educativo.

Para a efetividade dessa escola que humaniza, amplia-se a necessidade de processos formativos dos docentes, que os instrumentalizem para composição de práticas educativas voltadas ao pleno desenvolvimento das crianças.

Diante disso, argumentamos sobre a necessidade de relação da criança com o adulto para aquela se tornar partícipe do gênero humano. Isso significa que os adultos são portadores de experiências culturais e podem criar condições efetivas para que a criança possa se apropriar de conhecimentos e se humanizar. Como postula Elkonin (1986a, p. 37, tradução nossa)[48]: "[...] o adulto se apresenta à criança como portador de novos procedimentos cada vez mais complexos de ação com os objetos, e de padrões e medidas socialmente estabelecidos necessários para se orientar na realidade que o cerca". Sendo assim, a criança é produto da sociedade em que vive, em determinado tempo histórico, mediante relações com o adulto e a cultura.

Na sequência, são apresentadas reflexões sobre os dois eixos, afirmando a essencialidade do papel do professor, considerando sua autoria docente, materializada em ações de planejamento, realização e avaliação de atividades, com a possibilidade de criar condições efetivas ao pleno processo de humanização das crianças.

4.3 O que dizem os eixos de discussões?

[48] [...] de esta manera, el adulto se presenta ante el niño como portador de nuevos procediminentos cada vez más complejos de acción con los objetos, y de patrones y medidas socialmente establecidos y necessarios para orientarse en la realidad circundante.

Como destacado anteriormente, os trabalhos selecionados e sistematizados foram agrupados em eixos: as onze produções científicas explicitam, no conjunto, questões sobre o papel e o valor do jogo como atividade potencializadora da ativação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

É possível depreender desses trabalhos que, para a efetivação das máximas possibilidades de constituição humana na infância torna-se essencial a composição de uma EEI em que seus agentes (crianças e adultos) assumam lugares ativos, com a perspectiva de trabalhos colaborativos e o compromisso de formação de inteligências e personalidades, mediante um currículo humanizador, capaz de ofertar as melhores escolhas docentes. Segundo Akuri, Lima (2017, p. 127): "[...] [trata-se da defesa de] um currículo que expresse nossas melhores escolhas docentes – elegendo os elementos da cultura a serem apresentados às crianças e colocando-os a serviço de vivências intencionalmente planejadas [...]".

Sob essa perspectiva, o professor, como protagonista desse currículo humanizador, materializa, em práticas, como compreende, trata e vive com as crianças de modo cada vez mais desenvolvente, ao organizar espaços, tempo e materiais (mediação indireta) e ao se relacionar com as crianças (mediação direta), atendendo às necessidades de conhecimento e instigando novas aprendizagens infantis.

Em continuidade com Akuri e Lima (2017, p. 128):

> Para a composição desse currículo humanizador, é essencial que tenhamos clareza de nosso papel como protagonista que organizam o tempo, o espaço, as relações e as vivências para promover o protagonismo infantil, que conheçamos e desfrutamos a cultura mais elaborada a fim de melhor estabelecer e mediar a relação ativa de comunicação da criança com essa cultura, considerando as formas como, em cada idade, ela melhor se relaciona com o mundo, aprende e se desenvolve.

Sob essa assertiva, compreendemos a necessidade de o professor se relacionar com as crianças em todos os momentos, apresentando o mundo de forma plena, com o intuito de proporcionar apropriações complexas de relações com o mundo, composto por pessoas e elementos culturais. Por meio da brincadeira intencionalmente potencializada – considerando formas de mediação direta e indireta – em todos os períodos do desenvolvimento (comunicação emocional, manipulação objetal e jogo protagonizado) as crianças vivenciam maneiras diversificadas de se relacionar com o mundo. Isso significa que, em cada momento da vida é essencial fomentar premissas e modos sofisticados de inteligências e personalidades das crianças.

Especialmente no período pré-escolar, as funções psicológicas como imaginação, autocontrole da conduta e função simbólica da consciência tornam-se possíveis de serem desenvolvidas por meio do jogo protagonizado. A criança reconstitui esferas do trabalho produtivo humano e, ao representar, pode desenvolver funções psicológicas típicas. Nesse período, as ações determinantes correspondem à adoção de papéis sociais (dos adultos) para agir a partir deles.

Vigotski (2021, p. 213) explica sobre a nova função possível de ser formada e desenvolvida no período pré-escolar:

> [...] A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser alterada, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação.

Ao protagonizar um papel, a criança reconstitui situações concretas de vida, objetivando as apropriações que tem em mente, e não daquilo que vê. A saber, a criança não é médica e sabe que não é, mas age e imagina que é. Assim, assume a conduta profissional e escolhe, para manusear, objetos representativos referentes à profissão, tais como um graveto para ser termômetro e as bonecas ou amigos para serem pacientes. Nisso consiste a imaginação em ação, a criança age independente daquilo que vê (VIGOTSKI, 2021).

Em harmonia com as discussões antecedentes, compreendemos o papel e o valor do jogo protagonizado expressados nos trabalhos que constituem o corpus da pesquisa, conforme apresentação no quadro 22:

Quadro 22 – Essencialidade do jogo protagonizado

[...] a mediação para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil é sempre uma ação humanizadora da criança pequena, pois possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas (MARCOLINO, 2013, p. 185).
Contudo, o brincar, também favorece as escolas para estimular o público infantil a se movimentar (gastar energia, testar seus limites físicos e psicológicos e sociais). O faz de conta, pode ser considerado como uma brincadeira, na qual ocorre desenvolvimento de inúmeros fatores, pois, esse tipo de atividade requer da criança muita imaginação e criatividade. Quando a criança alcança o estágio em que ela deixa de fazer relações simples para as complexas suas ações vão exteriorizando a sua vivência de forma lúdica e nesse momento ocorre no desenvolvimento psicológico, processos mentais superiores importantes numa correlação durante a brincadeira. Dessa forma, pode-se entender que as brincadeiras do faz de conta, são muito importantes para que a criança desenvolver de forma natural. As

brincadeiras infantis, em especial tornaram-se socialmente importantes (BENIN; BRAN; GOÇALVES, 2016, p. 69).

Por não compreenderem a importância do brincar como atividade guia para o desenvolvimento psíquico da criança na etapa pré-escolar, por meio da qual se desenvolvem processos psicológicos que promovem a transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento, as professoras deixam de oportunizar preciosos momentos para o brincar e de mediar situações que desafiem as crianças a verbalizar durante as brincadeiras (COLUSSI, 2016, p. 23).

[...] ao reafirmar a importância da escola de Educação Infantil, Arce (2007) assevera que o principal direito a ser respeitado nesse ambiente é do conhecimento propulsor do desenvolvimento infantil. Reconhecer e direcionar a importância desse direito e da escola, como lugar privilegiado da infância nos nossos tempos, exige de nós, profissionais de educação, a compreensão e comprometimento de que é no âmbito da educação escolar que, de modo formal, pedagógico, intencional e sistemático, a experiência social da humanidade torna-se a experiência pessoal da criança (Gonçalves, 2017, p. 23).

A realização do jogo protagonizado com crianças pré-escolas só tem a agregar no desenvolvimento psíquico delas. A necessidade das crianças consiste em reproduzir as funções e tarefas que os adultos exercem no seu dia a dia. É importante que os professores incluam em seu planejamento pedagógico momentos destinados à realização do jogo protagonizado com intuito de desenvolver as funções psicológicas superiores de seus alunos e o autodomínio da conduta. (BARBOSA et al, 2018, p. 1110).

[...] as crianças também fazem uso da brincadeira de papéis em outros lugares que não a escola, deve-se ter como norte a função e especificidade da educação escolar, isto é, a brincadeira realizada no âmbito escolar não pode (nem deve) ser igual à que a criança faz fora da escola; pois é preciso que seja uma brincadeira rica em conteúdo (BRIGATTO, 2018, p. 31)!

Assim, compete às escolas de Educação Infantil e aos professores dessa etapa educativa, garantirem ao brincar a posição de instrumento docente e recurso discente, a fim de que os processos de ensino e de aprendizagem possibilitem à criança se apropriar dos conhecimentos, das habilidades, dos traços culturais da comunidade à qual pertence e do respectivo código ético-moral, que progressivamente baliza a formação da sua personalidade. Ao assegurar esse processo, o professor pré-escolar cumpre sua função social de contribuir para com o alcance do desenvolvimento do psiquismo infantil em suas máximas possibilidades. Na esteira desse raciocínio, a adequada intervenção pedagógica justifica e dota de sentido a real função social da escola e do professor dessa etapa educativa (SENA, 2018, p. 189).

[...] podemos destacar a dupla importância dos jogos de papéis sociais: a possibilidade de as crianças apropriarem-se da experiência cotidiana da produção da vida material incluindo as relações afetivo-emocionais e de quanto temos na escola a possibilidade de produzir mediações que lhes assegurem a chance de reproduzir vivências não cotidianas, ligadas a outras esferas da produção do humano (GODOY, 2019, p. 16).

A função imaginativa é requerida pela atividade-guia da idade pré-escolar, a saber, a brincadeira de papéis sociais. [...] é esta atividade que demanda da imaginação da criança mais do que qualquer atividade tinha outrora demandado e permite o desenvolvimento da imaginação a patamares antes inalcançados. Isto porque a brincadeira exige da criança aquilo que suas atividades anteriores ainda não haviam exigido (SILVA, 2019, p. 71).

[...] Destaca-se, assim, não só a importância do professor como mediador, mas a necessidade de compreender o desenvolvimento humano como objeto central para a organização dos processos educativos que realmente promovam e efetivem o desenvolvimento da criança [...]. Trata-se da compreensão de que tais jogos promovem aprendizagem a serviço do desenvolvimento do pensamento, da atenção voluntária, da memória lógica, da linguagem, da imaginação, dos sentimentos, entre outras funções psíquicas, e ainda possibilitam à escola um olhar para as crianças pelo que elas são, pensam e sentem (SZYMANSKI; COLUSSI, 2020, p. 18).

Fonte: Elaborado pela autora.

As argumentações dos trabalhos apontam a necessidade de intervenções pedagógicas e ampara o jogo protagonizado como produto social e histórico. Como já defendido, o ser humano é produto histórico e social, desenvolve-se ao estabelecer relações autênticas no coletivo, com a possibilidade de tornar essas vivências individuais, mediante processos mediados de educação. Essa compreensão pode orientar o profissional de Educação Infantil a propor, revisitar e instigar práticas educativas multifacetadas, compreendendo que as relações humanas que a criança estabelece com o mundo, ao perceber, apreciar, sentir, pensar, potencializam a apropriação da realidade humana em sua inteireza e complexidade.

Nessa perspectiva, o jogo protagonizado vivenciado na EEI pode contribuir efetivamente para a efetiva passagem do pensamento objetivo infantil para formas superiores. Nas palavras de Elkonin (1960b, p. 514-515, tradução nossa)[49]:

> No jogo se formam tipos superiores de percepção, processo verbal, imaginação, e a efetiva passagem do pensamento objetivo para outras formas mais abstratas. Porém, a enorme importância do jogo para o desenvolvimento de todas as facetas da personalidade da criança só pode influenciar se tiver uma boa direção pedagógica.

A direção pedagógica pode diferenciar o jogo realizado na escola e fora dela. Cabe à EEI e ao profissional ofertar variadas atividades intencionais, dentre as quais desenhos, modelagens, contação de histórias (diversidades de gêneros literários), observações de fenômenos da natureza e tantas outras, garantindo direitos sociais das crianças e possibilitando o pleno conhecimento de mundo. Afinal, as crianças de hoje passam a maior parte do tempo brincando, não obstante, somente o jogo protagonizado, sob a intervenção do professor, possibilita mudanças qualitativas na psique infantil (MUKHINA, 1995).

[49] En el juego forman tipos más elevados de la percepción, del processo verbal, de la imaginación, y se efectúa el paso del pensamiento objetivo a otras formas más abstractas. Sin embargo, la enorme importancia del juego para el desarrollo de todas las facetas de la personalidad del niño unicamente puede influir si tiene una buena dirección pedagógica.

A intervenção do professor no jogo protagonizado pode possibilitar a ampliação das aprendizagens das crianças, superando atitudes alienadas, próprias de uma sociedade capitalista, constituindo condições para que a infância seja momento de desenvolvimento de modos de pensar e a refletir sobre seus atos.

Com esse entendimento, a criança brinca e, enquanto age, experimenta o mundo apropriando-se e objetivando-se de elementos da cultura do mundo material e imaterial, mediante o jogo protagonizado. O brincar ativa, em conjunto, processos mentais relativos à percepção, memória, pensamento e imaginação, por exemplo.

Particularmente, contribui para a passagem do pensamento objetivo para formas mais abstratas (ELKONIN, 1960b) por meio da brincadeira. De acordo com Mukhina (1995, p 166):

> O pré-escolar começa a estudar brincando. O estudo é para ele uma espécie de jogo dramático com determinadas regras. A criança assimila, sem dar conta, os conhecimentos elementares. Para o adulto, o estudo é algo muito diferente do jogo. Influenciada pelo adulto, a criança vai mudando de atitude: o estudo passa a ser algo desejado. Ao mesmo tempo, cresce sua capacidade de estudar.

O jogo contribui para desejar o estudo, ao brincar a criança vivencia de maneira autêntica as diferentes linguagens: plástica, oral, escrita, conhecimento científico e outras, sem fragmentação. Citando caso análogo, ao reconstituir o papel de médico, desenha a placa do consultório, escreve a receita e sofistica a oralidade ao se relacionar com o paciente. O conjunto de linguagens impulsiona o desejo de estudar, visto a real função dos conteúdos desenvolvidos na situação lúdica.

Ao concluir a seção, depreendemos que fecundas formas de intervenção docente no processo de desenvolvimento das crianças pode se expressar por meio da organização do meio social. A partir da realidade concreta das crianças, das curiosidades e necessidades de conhecimentos, o processo educativo pode se tornar cada mais humanizador.

Nas palavras de Vigotski (2010, p. 448):

> Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo. Onde ele desempenha o papel de simples bomba que inunda os alunos com conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um mapa, uma excursão. Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está no papel de professor: exatamente naquele que estabelece a relação da criança com os elementos que agem sobre ela. Onde ele simplesmente expõe o que já está pronto.

Com Vigotski (2010), compreendemos a essência de o professor centrar suas ações docentes nas curiosidades das crianças, como ponto de partida, possibilitando a ampliação de conhecimentos com sentido e significado. Nessa perspectiva, torna-se profissional sensível, no processo de perceber temas distintos para diversificar os jogos protagonizados e incrementá-los com conteúdos sofisticados e ampliados, com o intuito de fomentar o desenvolvimento de formas diversas de pensar, agir, sentir e resolver problemas.

A partir do meio social concreto das crianças, os temas emergem, exigindo a efetiva atividade docente por meio de ações sensíveis, participativas e responsáveis por tornar a criança um sujeito ativo, que vivencia hipóteses e tateios no e do mundo, instigada a se apropriar de novos conhecimentos.

A seguir, nas considerações finais, tecemos retomadas e resultados das reflexões da pesquisa ora apresentada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> [...] A própria estrutura dos jogos sofre também grandes mudanças: vai dos jogos sem enredo, compostos por uma série de episódios frequentemente desconexos, sem ligação entre si, até converterem-se, entre as crianças de três ou quatro anos, em jogos com um argumento determinado, o qual vai se complicando e desenvolvendo de maneira cada vez mais metódica [...]
>
> (ELKONIN, 2009a, p. 234)

Esta dissertação, intitulada "Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin: um estudo bibliográfico", buscou sistematizar um referencial teórico dirigido à discussão acerca de atividades humanas que precedem e formam as bases e as possibilidades de complexificação do jogo protagonizado no período pré-escolar.

Elkonin (2009a) evidencia a história do jogo protagonizado a partir do excerto acima e esclarece a essencialidade das bases para o seu desenvolvimento. A partir dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, inferimos que a constituição do homem acontece no seio das relações sociais, mediante processos educativos. Desde seu nascimento, a criança torna-se candidata à humanização. No entanto, ser herdeira dos bens culturais produzidos pelo gênero humano não garante as apropriações essenciais a sua humanização.

Na escola, não basta organizar espaços, tempo e materiais sem a legítima relação da criança com os elementos da cultura – dentre os quais está a própria composição das relações humanas. Torna-se essencial que a criança seja agente deste processo em que, aprende e vive as relações humanas como base essencial para potencializar os temas e conteúdos de seus jogos.

Esses subsídios teóricos, ao longo da dissertação, articulam-se em seções. A seção 1 contribui com aspectos sobre a essencialidade do objeto de estudo e a necessidade de clareza conceitual do professor, com a perspectiva de ampliar o acesso das crianças ao repertório cultural desde o nascimento.

Na segunda seção, evidenciamos o processo de localização dos trabalhos já produzidos sobre o assunto. O *corpus* reunido na pesquisa bibliográfica denota a escassez de trabalhos científicos referentes a esse arcabouço teórico, totalizando apenas onze trabalhos. Os trabalhos localizados e selecionados totalizam quatro artigos, cinco dissertações e duas teses. A investigação também revelou uma quantidade maior de pesquisas científicas em nível de Mestrado. Dessa forma, sinaliza a necessidade de ressignificar a temática em nível de Doutorado, entendendo que o assunto é atual e essencial para necessárias reflexões sobre a educação e o desenvolvimento das crianças.

A seção 3 evidencia aspectos da vida e obra de Elkonin (1960a, b; 1986a, b; 1987a, b; 2009a, b, c; 2010; 2017), a origem histórica do jogo, aproximações referentes às bases para o jogo protagonizado e aspectos conceituais do jogo. Elkonin (2009a), desde a década de 1930, debruçou-se no estudo sobre o jogo infantil, com o intuito de defender a origem histórica e social do jogo. O aparecimento do jogo é difícil de ser investigado, dessa forma dados sinalizam sobre o lugar ocupado pela criança na sociedade e sobre o conteúdo desenvolvido nesse período (ELKONIN, 2009a).

Nas sociedades primitivas, a criança se engendrava desde a tenra idade (de 3 ou 4 anos) no labor produtivo dos adultos. A inserção desde cedo no labor produtivo dos adultos possibilitava o desenvolvimento da autonomia e de decisões em atuar como os adultos. Vale ressaltar a ausência de trabalho infantil, portanto do lugar ocupado pela criança nesse tipo de sociedade.

Com o desenvolvimento das ferramentas, o lugar da criança na sociedade altera-se. Surge nova divisão de trabalho e a criança opera ferramentas de tamanho reduzido. Para o uso e domínio dessas ferramentas, as crianças necessitavam de tempo livre para treinar o uso funcional. Assim, é possível entender que, ao exercitar o uso de tais ferramentas, emergem indícios de jogo protagonizado. Nesses exercícios rudimentares de uso, a criança se compara ao adulto: "[...] 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" (ELKONIN, 2009a, p. 69).

A complexificação do manejo das ferramentas contribui para nova mudança no sistema de relação da criança com a sociedade. A impossibilidade de manejar as ferramentas distancia as crianças do labor produtivo dos adultos, possibilitando o aparecimento do brinquedo e o prolongamento da infância. As crianças, sem ação direta ao labor dos adultos, integram-se em comunidades infantis, potencializando o desenvolvimento do jogo.

Nessa perspectiva, Elkonin (2009a, p. 397) defende o jogo de natureza social: "Sabemos não ser essa afinidade relativa à natureza biológica, mas à social da criança, à necessidade que ela sente desde muito cedo de se comunicar com os adultos, necessidade que se converte em tendência para levar uma vida comum com eles". O jogo de natureza social e histórica, ao longo do tempo, articula-se à arte dramática da vida dos adultos, e a reconstituição das atividades produtivas humanas centra-se na necessidade de a criança se comunicar com os adultos e executar os mesmos atos, apropriando-se da cultura humana. Elkonin (2009a, p. 25)

complementa: “[...] A origem do jogo está no anseio de pôr em prática uma ideia atraente: daí, como se verá mais adiante, a similaridade entre o jogo e a arte em geral”.

A gênese da natureza social de desenvolvimento deflagra com o nascimento. Os processos educativos, sob a direção do adulto, potencializam o desenvolvimento sensorial do bebê. A apropriação da cultura material e imaterial do mundo torna-se possível pelos órgãos sensoriais, e a atividade possível de transformação psíquica denomina-se comunicação emocional. A ênfase desse período é a relação homem/homem. O adulto comunica-se com o bebê, sem palavras, mediante ações, e possibilita o acesso dos bebês aos objetos. Os encontros afetivos com os objetos, em conjunto com o adulto, propiciam o desenvolvimento sensório-motor e os movimentos das mãos. A princípio, bate no objeto, sacode, transfere de uma mão para outra, sem a preocupação com a função social, constituindo uma cadeia de movimentos, reiterativos e encadeados. Elkonin (2009a) denomina esses movimentos como “exercícios elementares”, não denominando como jogos protagonizados. Em continuidade, Elkonin (2009a, p. 215) afirma: “Essa é, primordialmente, uma atividade com os objetos em que se aprendem ações planejadas pela sociedade, e uma ‘exploração’, na qual a criança busca o novo”.

A possibilidade de “buscar o novo” depende do adulto, para acesso direto aos objetos, assim, paulatinamente, a relação da criança com o mundo se altera. A necessidade de descobrir o uso social do objeto (para que foi criado), com o avanço da linguagem e com o desenvolvimento do andar ereto, potencializa a criança para adentrar o novo período de desenvolvimento denominado objetal-manipulatório.

O foco da criança centra-se no uso dos objetos, alterando a relação para criança/objeto social (ELKONIN, 1987b). A criança, ao manusear os objetos, implicitamente o adulto torna-se essencial para demonstrar os modos de uso e, dessa forma, como modelo orientador, possibilita à criança investigar os elementos culturais do mundo. Nesse período, o desejo é atuar com os objetos como os adultos. Referente a essa assertiva, Elkonin (2009a, p. 404) sintetiza: “Objetivamente, isso significa que a criança vê o adulto, sobretudo, pelo lado de suas funções”.

Aos poucos as ações das crianças com os objetos vão se complexificando e, ao se apropriar do uso social dos objetos, constituem-se assim as premissas para o jogo protagonizado, já na primeira infância. A atividade conjunta com os adultos, e mediante o processo de educação, possibilita à criança dois tipos de transferência com os objetos: o ato de generalizar, isto é, usar o objeto em outros contextos, ampliando o modo social, e o ato de substituir um objeto por outro. Cabe destacar, um processo complexo, de apropriação e objetivação da cultura humana, mediado pelos adultos, portador de experiências culturais.

A evolução das apropriações constitui-se essencial para formação das imagens subjetivas do objeto, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência e personalidade. As ações com os objetos, graças aos modos de transferência (generalização e substituição de um objeto por outro), possibilitam o domínio dos modos de uso dos objetos, ampliando os atos, de um, referente a sua função social, para dois, três, corroborando com a sofisticação das ações lúdicas e o aparecimento do papel.

Diante do exposto, compreendemos as premissas do jogo protagonizado na atividade objetal-manipulatória, segundo destaca Elkonin (2009a, p. 230): "Assim, no final do primeiro período da infância, preparam-se as premissas fundamentais para a transição para o jogo protagonizado".

Ao conhecer os modos de uso dos objetos e querer atuar como o adulto, a criança age mediante a situação de ficção e vivifica seus desejos ao executar os mesmos atos dos adultos na forma de jogo protagonizado. Nesse sentido, a relação altera-se com os adultos – criança/adulto – e o foco centra-se na reconstituição do trabalho produtivo humano. A realidade concreta de vida da criança possibilita o desenvolvimento de temas ou argumentos e o desenvolvimento do conteúdo dos jogos depende das apropriações e percepções da criança sobre o mundo, desse modo as situações lúdicas representadas pelas crianças nos jogos dependem das relações humanas apropriadas.

Na seção 4, a contribuição dos 11 trabalhos localizados e sistematizados incrementou o diálogo com os eixos de discussões, intitulados "o valor do jogo protagonizado para o desenvolvimento humano" e "intervenção e práticas pedagógicas". As sofisticadas reflexões com as autoras e autores vivificaram possíveis argumentações sobre o objeto de estudo.

Essas discussões evidenciam o valor das investigações sobre o jogo protagonizado, pautadas nas contribuições de Elkonin (1960a, b; 1986a, b 1987a, b; 2009a, b, c; 2010; 2017), como já supracitado, devido ao número reduzido de trabalhos reunidos e a imprescindibilidade de clareza conceitual dos professores referente ao assunto.

A pesquisa corrobora reflexões pertinentes às atividades precedentes, com a possibilidade de incrementar o repertório cultural das crianças no período pré-escolar, agregando-se aos índices de produções escassas. Nessa lógica, estudos posteriores contribuirão para ampliar entendimentos e consensos sobre o assunto, pois, como evidencia Elkonin (2009a, p. 401): "A importância do jogo protagonizado no desenvolvimento ainda foi muito pouco estudada".

Essas ideias fortalecem o argumento acerca do alargamento e clareza conceitual e metodológico do professor como bases para uma atuação educativa potencializadora do desenvolvimento do jogo protagonizado na EEI, fundamentando premissas para o desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças.

O jogo contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente da imaginação, autocontrole da conduta e função simbólica da consciência, possibilitando à criança separar-se do campo sensorial, emergindo ao plano das ideias.

O papel social assumido pela criança no jogo protagonizado representa a totalidade complexa, ou seja, quando afetada e motivada a assumir determinado papel social, apropriando-se de condutas humanas e dos aspectos técnicos-operacionais, intersecta os aspectos afetivos e cognitivos desse papel representado. Ao protagonizar, o julgamento da criança é único e, a partir da reorganização das impressões da realidade objetiva, torna-se possível objetivar de maneira criativa nas situações de jogo protagonizado. Nesse processo, a atuação docente perspectiva intervir qualitativamente nas objetivações das crianças, a fim de mobilizar aspectos cognitivos, comportamentais e afetivos humanizadores.

Diante do exposto, inferimos a essencialidade de estudos sobre o jogo protagonizado como fator determinante, instrumentalizando conceitual e metodologicamente o professor, para que crie condições efetivas para aprendizagens motivadoras de desenvolvimento humano na infância por meio do jogo protagonizado, aliado às atividades produtivas como desenho, música, dança, por exemplo (MUKHINA, 1995).

Nesse sentido, o jogo é compreendido como atividade principal das crianças pré-escolares e fomenta o desenvolvimento integral na infância, em um processo em que crianças se apropriam da cultura humana e se integram como partícipes do gênero humano por meio dele.

REFERÊNCIAS

AKURI, J. G. M. **Currículo na educação infantil:** Implicações da teoria histórico-cultural. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP. 2016.

AKURI, J.G.M; LIMA, E.A.de. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professores. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2017, p. 115-128.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul./dez. 2013.

BARBOSA, K.R.de S *et al*. O uso do jogo protagonizado na Educação Infantil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, n.3, v.22, p. 1098-1112, set/dez, 2018.

BARROS, F.C.M. de; MARCOLINO, S.; MELLO, S.A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, n. 1, p. 97-104, jan/abril, 2014.

BENIN, S.M.B.; BRAN, G.P.do A.; GOÇALVES, M.P. A importância do brincar na educação infantil um olhar sobre esta disciplina. **Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad**. n.3, v. 2, p. 56-70, julho, 2016.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério Nacional da Educação, 2009a. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CNE/CEB, n. 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009b. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=3748&Itemid.

BRIGATTO, F. O**. A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar:** Estudo teórico-prático à luz da psicologia Histórico-Cultural e pedagogia Histórico-Crítica. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP. 2018.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

COLUSSI, L. G. **Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR. 2016.

COSTA, S. A. Educação Infantil, Legislação e a Teoria Histórico-Cultural. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professores. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2017, p. 243-252.

ELKONIN, D. B. Caracteristica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicologia.** México: Editorial Grijalbo, 1960a, p. 493-503.

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

_____. 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, 1986a, p. 34-41.

_____. La unidad fundamental de la forma desarrollada de la actividad ludicra. La naturaliza social del juego de roles. In: ILIASOV, I.I; LIAUDIS, V. Y. (Orgs). **Antologia de la psicologia pedagógica y de las edades**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986b, p. 74-78.

_____. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: **La psicologia evolutiva y pedagogia em la URSS:** (Antología). Moscou: Editorial Progresso, 1987a, p. 83-102.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarollo psíquico em la infância. In: **La psicologia evolutiva y pedagogia em la URSS:** (Antología). Moscou: Editorial Progresso, 1987b, p. 104-124.

_____. **Psicologia do Jogo**. 2ª ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

_____. Acerca de las fuentes de la psicologia no clásica. In: QUINTANAR, L.R.; SOLOVIEVA, Y. (Org). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009b, p.187-190.

_____. Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. In: QUINTANAR, L.R.; SOLOVIEVA, Y. (Org). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009c, p.191-209.

_____. Problemas actuales en la psicologia del jugo em la edad preescolar. In: SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L.R. (Org). **Antología del desarrollo psicológico del ninõ en edad presecolar**. México: Trillas, 2010. p.129-137

_____. Sobre o problema da periodização de desenvolvimento psíquico a infância. In: LONGAREZI, A. M., PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental:** Antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 63ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GODOY, G. do N. **As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. 2019. 110 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP. 2019.

GONÇALVES, S. R. S. **Jogo na Educação Infantil: As contribuições de Elkonin e Rubinstein**. 2017. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC. 2017.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas: Alínea, 2005.

LAZARETTI, L. M. **D. B. Elkonin:** Vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. Daniil Borissovitch Elkonin: A vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, A. M. PUENTES, R.V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p.203-231.

_____. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 129-147

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004, p. 277-302.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotskii, L. S, Luria, A.R, Leontiev, A.N. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010, p.59-83.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotskii, L. S, Luria, A.R, Leontiev, A.N. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010, p.119-142.

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

LINAZA, J. Prólogo da edição espanhola. In: ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** Prefácio. (Á. Cabral, Trad., 2ª ed., p. 447). São Paulo, SP, Brasil: Martins Fontes, 2009.

LÍSINA, M. La genesis de las formas de comunicacion em los niños. In: **La psicologia evolutiva y pedagogia em la URSS:** (Antología). Moscou: Editorial Progresso, 1987a, p. 274-298.

LURIA, A. R. **Vigotskii**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 21-38.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.** 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

SENA, S. **A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar**. 2018. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP. 2018.

SILVA, M. C. da. **O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar.** 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP. 2019.

SZYMANSKI, M. L. S.; COLUSSI, L. G. Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, e250019, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100216&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2021.

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

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores**.** Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Sete aulas de L. S. Vigotsky sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Elizabeth Tunes e Zoia Prestes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176 p.

_____. **Psicologia, Educação e desenvolvimento**. Trad. Elizabeth Tunes e Zoia Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 288 p.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: In: Vigotskii, L. S, Luria, A.R, Leontiev, A.N. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010, p.103-117.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III.** Visor. 1995

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV.** Visor. 1996

Bibliografia consultada

ARCE, A *et al*. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professores. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2017.