

Contribuições do jogo protagonizado para desenvolver e complexificar as relações sociais

Contributions of the playing game to develop and complexify social relationships

Maria Aparecida Zambom Favinha
Elieuz Aparecida de Lima
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Marília-Brasil

Amanda Valiengo
Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)
São João Del Rei-Brasil

Resumo

O objetivo deste texto, resultado de dissertação de mestrado concluída, é refletir sobre a necessária apropriação teórica docente mediante a compreensão e conceituação do jogo protagonizado como possibilidade de a criança estabelecer relações sociais autênticas com sentido e significado, contribuindo para o processo de humanização na infância. A Teoria Histórico-Cultural defende o desenvolvimento do homem como processo histórico e social. Desde o nascimento, mediante as relações sociais, a criança torna-se candidata ao desenvolvimento cultural e em cada período de vida esse altera-se, elevando-se em níveis mais sofisticados. Na idade pré-escolar, o jogo protagonizado fomenta trocas verbais e sociais com os outros e, com a possibilidade de ações educativas efetivas, essas “trocas” impulsionam o desenvolvimento psíquico – do não conscientizado ao conscientizado.

Palavras-chave: Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural; Jogo protagonizado.

Abstract

The objective of this text, the result of a completed master's thesis, is to reflect on the necessary theoretical appropriation by teachers through the understanding and conceptualization of the game played as a possibility for the child to establish authentic social relationships with meaning and meaning, contributing to the process of humanization in childhood. The Historical-Cultural Theory defends the development of man as a historical and social process. From birth to social relations, the child becomes a candidate for cultural development and, in each period of life, this changes, rising to more sophisticated levels. At pre-school age, the role played encourages verbal and social exchanges with others and, with the possibility of effective educational actions, these “exchanges” drive psychic development – from non-awareness to awareness.

Keywords: Child education; Historical-Cultural Theory; Featured game.

1. Introdução

O presente artigo, fruto de uma pesquisa recentemente finalizada de mestrado (FAVINHA, 2022), tem como intenção somar-se aos estudos voltados a reflexões sobre o jogo protagonizado, como atividade mobilizadora do processo de humanização das crianças e a necessária apropriação docente desta atividade. Princípios da Teoria Histórico-Cultural – cujo expoente mais conhecido é Lev S. Vigotski (1896-1934) – revelam o jogo protagonizado (atividade principal¹ do período pré-escolar), como possibilidade de impulsionar o desenvolvimento do psiquismo da criança, especialmente em relação à sofisticação das formas de imaginar, de agir no plano ideativo (das ideias) e de controlar a conduta. Isto porque o jogo “é fonte de desenvolvimento” (ELKONIN, 2009, p. 200).

No período pré-escolar, as relações sociais entram em cena, a criança tem necessidade de realizar seus desejos e já tem consciência das atitudes humanas em relação à manipulação dos objetos. A consciência surge em forma de ação, a criança que, no período precedente, manipulou ativamente objetos, aproximadamente a partir dos 3 anos, esforça-se para conhecer e estabelecer relações com os adultos e agir como eles agem com os objetos. Como não pode agir tal como os adultos (dirigir um carro, ser médico), atua mediante a situação lúdica, materializando seus desejos na forma de jogo protagonizado.

As reconstituições das atividades produtivas humanas são determinadas pelas apropriações do repertório histórico, social e cultural no qual a criança está inserida. Em relação a isso, Elkonin (2009, p. 36) endossa: “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”.

A vida ativa da criança em sociedade torna-se determinante para o processo de desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas, em conjunto com um adulto, portador de experiências culturais, contribuindo para o processo de humanização nos anos iniciais da vida. Desde o nascimento, a criança vivencia e se relaciona de forma diferente com o mundo objetivo. O mundo objetivo se materializa na imagem subjetiva do sujeito, mediante as relações estabelecidas e vividas por ele. Conforme Leontiev (2021, p. 151-152):

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

O desenvolvimento do psiquismo individual torna-se possível no curso das relações e mediações estabelecidas pelas crianças com os adultos, mediante atividade humana e da dinâmica dialética do ensino e da aprendizagem. Com esse entendimento, o fator biológico não é suficiente para o pleno desenvolvimento e formação da consciência da criança, ademais o biológico também se altera a partir das inter-relações estabelecidas com o mundo circundante.

A relação ativa da criança com o mundo objetivo torna-se fator essencial para ampliar modos diversificados e mais sofisticados de pensar e agir no mundo, possibilitando aperfeiçoar os reflexos internos. Essa ampliação depende da atividade infantil, por meio da qual se torna possível o desenvolvimento das capacidades psíquicas, como forma superior de pensar, memorizar, falar, controlar a conduta e perceber o mundo.

Estudo recente (FAVINHA, 2022) sobre a temática corrobora para essas afirmações a serem ampliadas no decorrer deste texto, tendo aspectos do processo de desenvolvimento e efetividade do jogo protagonizado como objeto de estudos e reflexões. Para fins de apresentação das argumentações trazidas ao debate, o texto é composto de três momentos.

No primeiro deles, há tessituras sobre o desenvolvimento humano como processo social, cuja fonte de mobilizações é a cultura, mediante a atividade do homem desde seu nascimento. Seguidamente, são tecidos aspectos e contribuições do jogo protagonizado para o desenvolvimento psíquico, retratando resultados do estudo de Favinha (2022).

Por último, são apresentadas as considerações finais e as referências dos trabalhos de autores com os quais foi possível dialogar para a composição deste texto.

2. Aspectos do desenvolvimento cultural na infância e a Teoria Histórico-Cultural: palavras iniciais

O desenvolvimento cultural da criança inicia-se com o seu nascimento, ao ser inserida no mundo cultural, repleto de produções humanas e de pessoas. Toda materialidade e imaterialidade criada pelo homem constitui cultura, e cada geração encontra um mundo composto de elementos criados pelas gerações precedentes. A imensidade de riquezas que compõem o mundo torna-se ponto de partida para novas criações. Para as crianças se apropriarem das “aquisições históricas da humanidade” (Leontiev, 2004, p. 301) já objetivadas sobre a forma material ou imaterial (dança, fala, música) depende da relação estabelecida com a cultura e com as pessoas. As produções das gerações anteriores

Contribuições do jogo protagonizado para desenvolver e complexificar as relações sociais

constituem-se base para futuras criações, conforme elucida Vigotski (2009, p. 10): “Não se cria do nada”. Para Leontiev (2004, p. 301):

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Conforme Leontiev (2004) e Vigotski (2009), as gerações anteriores tornam-se essenciais para alavancar o processo criativo do homem ao produzir cultura expressada nos livros, músicas, valores, dança, maneiras de pensar, arte, linguagem, objetos, baseando-se no já produzido rumo ao novo. Nisso resulta a necessidade de um adulto, portador de experiências culturais para inserir a criança no mundo e, ao professor, recai a responsabilidade de oportunizar relações intencionais. Nas palavras de Leontiev (2004, p. 301): “O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade”, exigindo que, desde seu nascimento, a criança seja inserida em experiências sociais, potencializadoras da atividade infantil. Assim, cada pessoa é uma candidata à humanização, quando chega a esse mundo social e culturalmente produzido pelo conjunto dos homens.

A atividade principal do primeiro ano da vida denomina-se comunicação emocional. Totalmente dependente do adulto, o bebê necessita de autênticas relações para se apropriar da cultura, mediante as sensações. O adulto, ao falar, ao alimentar, ao tocar no bebê, apresenta o mundo, possibilitando o desenvolvimento sensorial e aguçando os movimentos das mãos. O ato de agarrar (Elkonin, 2009) constitui-se fator determinante para o bebê perceber as características externas dos objetos e aprender a pegar, posicionando os dedos e palma da mão acertadamente, para, com êxito, sustentar o objeto, coordenando o olho e as mãos (coordenação visomotora)ⁱⁱ.

A sustentação do objeto nas mãos do bebê depende de o adulto ofertar variedades de objetos à criança, possibilitando a ampliação dos modos de agarrar, como evidencia Elkonin (2009, p. 209): “[...] desde a preensão indiferenciada do objeto com todos os dedos e a compressão do mesmo contra a palma da mão até a preensão opondo o polegar aos dedos restantes”. Os objetos ofertados ao bebê pelos adultos possibilitam formas diferenciadas de a criança coordenar os dedos ao pegar, como objetos redondos, duros, moles, quadrados, que possuem características próprias ao ato de agarrar. A saber, com um objeto mole, os

dedos se acomodam e quase chegam a se unir ao envolver o objeto, diferente de um objeto duro, que necessita do polegar se opondo aos outros dedos para sustentação.

O desenvolvimento preênsil torna-se aprendizado social sob a orientação do adulto ao suscitar na criança a concentração no objeto, desse modo, o adulto, ao introduzir objetos novos para ação investigadora da criança, ou despertar atributos novos em objetos já tateados, amplia o ato investigativo. Ao conquistar o ato de preensão, manifestam-se os movimentos reiterativos (ELKONIN, 2009). O bebê dá palmadas nos objetos, bate, sacode, passa de uma mão a outra, realizando as mesmas ações com diferentes objetos, constituindo uma cadeia de ações.

Essas manipulações primárias constituem-se como fator determinante para os bebês apropriarem-se do mundo circundante e manipular formas diversificadas de percepções, contribuindo com o desenvolvimento da coordenação sensório-motora. Ao explorar as características externas do objeto, a criança manipula diversos elementos culturais realizando as mesmas ações, ao pegar um brinquedo, age igualmente ao pegar um sapato, uma colher, um livro, ou um pote plástico. A criança brinca com o objeto, apropriando-se de diferentes percepções e contribuindo para a formação de imagens referentes ao externo, palpável e explorado, o que não se denomina jogo protagonizado (ELKONIN, 2009).

Essas manipulações elementares tornam-se essenciais para a atividade seguinte: a atividade objetual manipulatória. Assim, formam-se as premissas para a futura necessidade da criança de descobrir o uso social do objeto e agir com ele, pois, sem pegar, agarrar e sustentar um objeto na mão, torna-se complicado operar e descobrir a finalidade para a qual foi criado, ou mesmo agir com ele na brincadeira (ELKONIN, 2009). Nesse período, a criança desenvolve a fala, o andar ereto e desperta interesse em querer operar tecnicamente o objeto, conforme o objetivo para o qual foi criado historicamente. De acordo com Elkonin (2009, p. 217):

[...] A forma fundamental é de atuarem em conjunto crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos. Nesse trabalho conjunto, os adultos organizam em conformidade com um modelo as ações da criança, e em seguida estimulam e controlam a evolução de sua formação e execução.

O trabalho em conjunto com o adulto potencializa a função do parceiro mais experiente para introduzir a cultura na vida das gerações posteriores. Ao se apropriar da função social do objeto, a criança certifica-se do seu uso, realizando movimentos reiterativos,

Contribuições do jogo protagonizado para desenvolver e complexificar as relações sociais

a fim de se apropriar da função social para a qual foi criado. Dito de outro modo, a ação e o objeto se fundem. Assim, se o modelo de ação em conjunto com a criança ensinou a dar água à boneca com determinada xícara, a criança realizará, por diversas vezes, o procedimento utilizando os mesmos objetos (boneca e xícara). O adulto torna-se essencial para transmitir os modos planejados pela sociedade na utilização dos objetos (ELKONIN, 2009), possibilitando à criança compreender o esquema geral de usar, isto é, o significado para o qual foi criado.

Em complemento, vale argumentar sobre aspectos da gênese da situação lúdica, na primeira infância. Aos poucos, à medida que a criança vai se apropriando e utilizando os objetos conforme com a sua função social, inicia-se uma forma rudimentar de jogo protagonizado. Sobre esta questão, Elkonin (2009, p. 221) escreve: “[...] A atividade com os objetos, tomados apenas quanto ao seu significado, é precisamente o jogo objetivado das crianças de tenra idade”. Inicialmente, o homem olha para o objeto pelo lado utilitário, para posteriormente reconstituí-lo de forma estética, utilizando o objeto nos jogos protagonizados ou representando-o na arte (ELKONIN, 2009).

Posterior à apropriação da função social do objeto, o adulto pode estimular a evolução de sua execução (ELKONIN, 2009), criando condições para a apropriação do modo de uso do objeto, retratando esses aprendizados de forma autônoma em outros contextos e situações.

O domínio das propriedades dos objetos demanda maiores apropriações e requer que a criança reitere o seu uso para objetivar, segundo sua função social, como, também, para transferir seu uso para outros contextos, como, por exemplo, dando água a outros bonecos, pelúcias e utilizando-se de outros objetos: copo, taça e dentre outros. Graças ao processo de generalização, a criança amplia o repertório cultural, aperfeiçoa o modo de uso dos objetos utilizando suas propriedades, potencializa a coordenação dos movimentos, desenvolve a linguagem, sofisticada o pensamento, ampliando suas capacidades psíquicas.

Paulatinamente, as ações com os objetos evoluem e, na ausência de um objeto a ser utilizado no momento da ação, a criança substitui um objeto por outro (Favinha, 2022), uma pazinha de areia pode virar uma colher. Neste período, a criança foca na utilização dos objetos e, ao transferir o uso de um objeto ao outro, transfere também a utilização funcional do objeto nos moldes do objeto real, revelando a apropriação do significado do objeto e da sua funcionalidade, e possibilitando à criança distanciar-se da realidade. A criança enxerga a pá como colher e assim a usa, destacando aspectos do uso social da colher na pá, inclusive o seu

nome sonoro. Esse processo é complexo para a criança e torna-se possível mediante o parceiro mais experiente (adulto ou outras crianças), formando-se uma tríade criança/parceiro mais experiente/objeto.

Como já defendido ao longo do exposto, afirmamos a necessidade das relações sociais para o pleno desenvolvimento das crianças desde o nascimento. A gênese do jogo protagonizado perpassa as atividades precedentes, podendo se sofisticar a depender do nível de relações sociais estabelecidas pelas crianças provenientes do seu meio social concreto e do processo de ensino e aprendizagem mediado por um adulto, portador de experiências culturais. Nesse sentido, as relações das crianças com os adultos possibilitam o desenvolvimento do psiquismo. O adulto é o responsável por apresentar o mundo à criança, apresentando os objetos para explorar as características externas, desenvolver o sistema preênsil no ato de pegar, para ensinar a usar as propriedades do objeto e propiciar o processo de generalização, constituindo-se aprendizados sociais. Esse processo complexo de relações sociais é expresso por Vigotskiⁱⁱⁱ (2010, p. 114) na lei do desenvolvimento psíquico:

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 intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

A partir do excerto, compreendemos a essencialidade do processo relacional da criança com adultos desde o nascimento. Envolve em relações sociais potentes e autênticas, a criança pode desenvolver capacidades psíquicas humanas em níveis qualitativos. Em sua atividade no mundo, ela vivencia períodos de predominância entre criança/pessoas (adultos ou crianças) e criança/objeto, portanto, um período não aniquila o outro, ou seja, não são aspectos isolados. Os períodos se entrelaçam e o que deixou de interessar à criança forma base para o novo período em desenvolvimento.

Para exemplificar, as necessidades motivacionais caracterizadas pelas atividades de comunicação emocional e jogo protagonizado centram-se na relação social (criança/adulto) para apropriação de normas e condutas humanas. Na atividade objetal manipulatória, o foco centra-se nos objetos, para apropriação dos aspectos técnicos operacionais, assim, o centro são os objetos, com o adulto oculto (Favinha, 2022).

Contribuições do jogo protagonizado para desenvolver e complexificar as relações sociais

Em síntese, todos os períodos vividos pelas crianças são fontes inesgotáveis de desenvolvimento quando vivenciados no coletivo, como funções intersíquicas. Assim, a mediação do adulto e o processo de ensino e aprendizagem são cruciais para o pleno desenvolvimento.

As proposições apresentadas sobre as atividades precedentes constituem aspectos para seguir com entendimentos sobre o jogo protagonizado, atividade principal do período pré-escolar, em conformidade com Elkonin (2009, p. 200): “O jogo é o tipo de atividade, senão predominante, pelo menos principal da idade pré-escolar”.

3. Contribuições do jogo protagonizado para o desenvolvimento psíquico: aproximações

No período pré-escolar (aproximadamente dos 3 aos 7 anos), a criança já desenvolveu a linguagem oral de maneira a conseguir participar das comunicações a partir da estrutura estabelecida convencionalmente pela humanidade. Nesse momento, o jogo protagonizado entra em cena. Nesse período, a criança representa papéis sociais (jogo protagonizado) mediante a sua relação concreta de vida e manifesta sua visão social referente ao papel que interpreta.

A consciência da criança surge em forma de ação. O jogo protagonizado é atividade predominante que impulsiona o desenvolvimento e contribui com mudanças no psiquismo, tendo como uma das conquistas a formação da função semiótica (simbólica) da consciência. A criança age com o que tem em mente, desse modo reflete a diversidade de experiências vivenciadas do seu pensamento em ações. Por isso, quanto mais ricas as experiências vividas, desde a tenra idade, mais argumentos para o jogo protagonizado a criança apropriará (MUKHINA, 1995).

O jogo protagonizado possibilita à criança objetivar aspectos hauridos das experiências vividas da sua realidade concreta, deflagrando-se duas esferas de reconstituição dessa realidade: a esfera do mundo dos objetos e do mundo das pessoas. Conforme Elkonin (2009, p. 32) enfatiza:

A realidade que circunda a criança pode ser convencionalmente dividida em duas esferas interdependentes, mas, ao mesmo tempo, distintas. A primeira é a esfera dos objetos, tanto naturais quanto produzidos pela mão do homem; a segunda é a esfera de atividade das pessoas, de seu trabalho e das relações que estabelecem. Dessas duas esferas, qual influi mais no jogo protagonizado?

A dualidade da realidade (objetos ou pessoas) são distintas, ora a necessidade da criança desponta-se para o mundo dos objetos, ora para o mundo das pessoas, portanto um período torna-se base para a criança alavancar para o novo período em formação. Os períodos não se configuram em um processo linear, todavia de avanços e retrocessos entre o mundo dos objetos e pessoas, desse modo, são interdependentes. Na atividade precedente ao jogo, a criança foca-se em manipular os objetos, conhecer os modos sociais de uso e objetivar maneiras diferentes de manipular em outros contextos (generalização).

A criança, envolvida pelo mundo dos objetos que a circunda, não percebe a presença do adulto, como evidencia Elkonin (1987, p. 117, tradução nossa): “[...] é como se a criança não percebesse o adulto, o qual está ‘oculto’ pelo objeto e suas propriedades”. A criança necessita do adulto para apropriar-se dos aspectos sociais (para que foi criado o objeto) e técnico/operacional (como usar o objeto) (Favinha,2022). O objeto atrai a criança e o desejo de manipular inculta o adulto, entretanto, sem a orientação desse para direcionar modos de uso, torna-se dificultosa a apropriação das qualidades humanas históricas e sociais impregnadas no objeto.

Ao adentrar no período pré-escolar, o interesse da criança concentra-se em querer realizar o trabalho produtivo do adulto, ser médico, ser professora, dirigir avião. A esfera dos objetos concebe lugar à esfera das atividades das pessoas, como evidencia Elkonin (2009, p. 403): “A sensação causada pelo objeto deve-se agora à pessoa que até esse momento se mantinha atrás do objeto. Graças a isso, o adulto e seus atos começam a ser modelo para a criança”.

O jogo protagonizado emerge e a esfera das atividades das pessoas entra em cena (ELKONIN, 2009), o conteúdo essencial do jogo são as relações sociais com ênfase na reconstituição das atividades humanas. Na primeira infância, o adulto torna-se coadjuvante e o objeto protagonista, agora os papéis se invertem. A criança sabe usar um copo como o adulto, entretanto, ao desejar realizar ações de cozinhar, no momento, há empecilhos para manipular as operações técnicas de usar o fogão, facas, certos tipos de condimentos e outros. O impedimento de ser cozinheira (o) como o adulto impulsiona a criança a brincar, reconstituindo o papel social de cozinheira (o) e utilizando objetos representativos da profissão, na situação lúdica.

Contribuições do jogo protagonizado para desenvolver e complexificar as relações sociais

Os conteúdos protagonizados da profissão são derivados da realidade circundante da criança. Assim, a origem e natureza do jogo são frutos da realidade objetiva da criança, desconfigurando-se a concepção naturalizante e instintiva da criança. Elkonin (2009, p. 167) teoriza a natureza social do jogo:

[...] o jogo está, apesar de tudo na esfera da realidade. E isso é realmente assim. O jogo não é irreabilidade. Por isso, como explicaremos na parte experimental da nossa pesquisa, tem a rigidez própria da realidade. A criança atua no jogo com objetos da vida real. Ao mesmo tempo, estão bem representados no jogo os objetos substitutivos e as ações substituidoras.

A reconstituição de papéis sociais e ações no jogo dependem da realidade concreta em que a criança está inserida e das relações sociais autênticas vivenciadas pelas crianças com seus pares (adultos ou crianças). O jogo é realidade e a criança brinca para objetivar as apropriações referentes a sua realidade concreta, desse modo, os diferentes temas protagonizados pelas crianças (médico, dentista, policial, assaltante, dentre outros), com os objetos utilizados para encenação dos papéis sociais, provêm do reflexo do meio social concreto no qual a criança está inserida. Desse modo, em análise do jogo protagonizado, as relações sociais, o meio social concreto e o processo de ensino e aprendizagem constituem fatores determinantes para o desenvolvimento e sofisticação do jogo protagonizado no período pré-escolar.

Em relação a esse assunto, Elkonin (2009, 34) argumenta:

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 a ele que constituem a unidade do jogo.

Ao reconstituir um papel social, a criança revela apropriações provenientes da relação homem-homem do seu meio social concreto. Os temas manifestos nos jogos refletem a classe social e o tempo histórico em que cada criança se encontra. Ademais, os temas são alterados mediante o processo de ensino e educação, ou mudança de lugar social ou geográfico ocupados pela criança. Nessa perspectiva, tornam-se possíveis reconstituições de hostilidade, solidariedade, alienação, autonomia e outras, a depender do vivido e apropriado pelas crianças. Nisso recai a mediação do professor provocando a criança a refletir e questionando-a sobre as atitudes referentes ao papel assumido.

Com esse entendimento, a escola e o professor necessitam apresentar à criança a cultura e valores morais mais elaborados. Assim, recai sobre a escola e o professor a superação das condutas humanas cotidianas e possibilitar o conhecimento do “novo”, do nível superior de desenvolvimento. A superação do cotidiano só é possível mediante conhecimento do nível superior, nas palavras de Elkonin (2009, p. 24): “[...] as manifestações de um nível superior de desenvolvimento de um fenômeno em seus níveis inferiores só poderão compreender-se se esse nível superior já for conhecido”.

Ao ter acesso a níveis sofisticados de condutas humanas, a criança torna-se candidata a ampliar o seu repertório cultural, superando posturas negativas provenientes do seu meio social concreto, possibilitando o conhecimento de novas posturas humanas. Vale ressaltar que as crianças não possuem uma consciência crítica para diferenciar atitudes negativas ou positivas em relação ao trato pessoal com o outro, ou de reconstituir papéis alienados ou culturalizados, entretanto, a gênese dessa formação crítica emerge no jogo, mediante o processo de ensino e aprendizagem.

A relação homem/homem revela o papel social e as ações no jogo protagonizado, constituindo unidade fundamental (EIKONIN, 2009). Dessa forma, o conteúdo do jogo é o homem, o que faz, como age, como fala, como controla sua conduta, como utiliza os objetos, enfim, reconstituições do gênero humano, nas condutas e ações. A criança brinca para penetrar nesta realidade do mundo das pessoas e, assim, apropriar-se das ações e modos tipicamente humanos. O papel social assumido é fator condicionante para o desenvolvimento das ações, das regras de condutas, dos objetos a serem utilizados, enfim, o papel social contém propriedades de um todo inseparável (Favinha, 2022).

Nesta perspectiva, em análise e compreensão à pergunta de Elkonin (2009, p. 32): “Dessas duas esferas (objeto ou pessoa), qual influi mais no jogo protagonizado? ”. A esfera das pessoas, como age, como controla sua conduta, como utiliza os objetos. A criança baseia-se em um modelo orientador da sua realidade concreta, tomando consciência dos seus atos e, ao mesmo tempo, que age com referência a esse modelo certifica-se se as ações condizem com o apropriado (FAVINHA, 2022). Assim, o conteúdo do jogo é o próprio homem e as atividades produtivas do gênero humano, o homem é fator condicionante.

O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos; pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou do objeto com o qual o homem opera ou a atitude que adota diante de sua

Contribuições do jogo protagonizado para desenvolver e complexificar as relações sociais

atividade e a das outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho humano. (ELKONIN, 2009, P. 35).

O conteúdo do jogo revela aspectos do mundo dos adultos, a depender da apropriação individual de cada criança. Vale destacar que os aspectos humanos reconstituídos pelas crianças não caracterizam imitação na íntegra do adulto. Ao protagonizar aspectos da vida humana, a criança objetiva o que viu, ouviu e vivenciou em conjunto com o adulto, portanto, as experiências apropriadas são únicas e irrepetíveis de cada pessoa humana. Neste sentido, a criança reelabora as impressões vivenciadas, reorganiza seu processo psíquico e age mediante aquilo que internalizou da realidade concreta, desenvolvendo a imaginação na atividade (jogo protagonizado) (VIGOTSKI, 2009).

A partir do exposto, reiteramos a situação social do jogo, os temas e os conteúdos são atrelados ao meio concreto da criança. Cabe às escolas de Educação Infantil encontrar tempo e espaço para o desenvolvimento dessa atividade essencial ao desenvolvimento psíquico das crianças. As outras atividades desenvolvidas na escola, provenientes das necessidades sociais das crianças, como música, dança, desenho, literaturas infantis, projetos científicos, contribuem para ampliar a cultura da criança, contribuindo para a formação do plano ideativo. Esses tipos de atividades potencializam o repertório cultural da criança, possibilitando a sofisticação do jogo, portanto, o jogo necessita ter espaço/tempo para a criança objetivar as apropriações culturais e as relações humanas. Como evidencia Elkonin (2009, p. 399): “[...] cumpre definir com maior exatidão os aspectos do desenvolvimento psíquico e da formação da personalidade da criança que se manifesta de preferência no jogo e não podem evoluir ou recebem apenas um impacto limitado em outros tipos de atividade”.

No jogo, há a integração das atividades produtivas, matemática, formas elementares de leitura e escrita, música, dança, possibilitando o desenvolvimento das capacidades psíquicas, percepção, memória, atenção, controle da conduta, imaginação, pensamento, reconstituídas de forma individual a depender da reelaboração das impressões apropriadas de cada criança. A fragmentação dessas atividades produtivas desqualifica a natureza social do jogo, com isso, a atividade predominante da criança de reconstituir papéis sociais autênticos desloca-se para segundo plano, como evidencia Elkonin (2009, p.23): “[...] decomposto em elementos, o jogo perde totalmente a sua originalidade qualitativa como atividade peculiar, como forma especial de sua vida e de sua vinculação à realidade circundante”.

Ao didatizar o jogo, isto é, utilizar de forma isolada determinada atividade produtiva, a saber, introduzir noções de medidas convencionais, contar, vender por unidade ou peso, realizar cálculos ou outros, desqualificam-se as relações sociais. Esse tipo de jogo não é renegado por Elkonin (2009), porém, possui natureza distinta do jogo protagonizado, coloca-se o plano conteudista em ênfase e as relações sociais nos bastidores.

Assim, por exemplo, pode-se organizar o jogo do armazém para ensinar as crianças a utilizarem medidas de peso. Para isso introduzem-se no jogo uma balança e pesos reais, entregam-se às crianças alguns grãos ou sementes secas, e elas aprendem a medir e pesar objetos variados, desempenhando as funções ora de vendedores, ora de compradores. Claro que nesses jogos as crianças podem aprender a pesar, medir, contar artigos por unidades e até fazer as contas e dar o troco. As observações demonstram que no centro da atividade das crianças estão as operações com o peso e outras medidas, os cálculos etc. Mas se relegam a segundo plano as relações entre as pessoas no processo de “compra-venda”. (ELKONIN, 2009, p. 400-401).

De acordo com o excerto descrito por Elkonin (2009), é possível perceber a alteração da natureza do jogo. As relações sociais de compra e venda ficam nos bastidores, isto é, como a criança se porta ao entrar no armazém, como se relaciona com as pessoas, os tratos pessoais, a linguagem adequada de quem compra e de quem vende, os valores morais, a função social do dinheiro, essenciais ao processo de humanização.

Dessa forma, compreendemos duas vertentes de jogos: com fins didáticos e jogos repletos de relações humanas, com a possibilidade de desenvolver capacidades psíquicas na totalidade. Como afirma, Elkonin (2009, p.400): “[...] a importância puramente didática do jogo é muito limitada. [...]”. As relações humanas necessitam ter ênfase constituindo-se fator condicionante para o desenvolvimento de capacidades psíquicas, especialmente da imaginação, controle da conduta e função simbólica da consciência (FAVINHA, 2022). E, mais: “No jogo se formam tipos superiores de percepção, processo verbal, imaginação, e a efetiva passagem do pensamento objetivo para outras formas mais abstratas” (ELKONIN, 1960, p. 514-515, tradução nossa).

Para sofisticação do jogo, as outras linguagens (literatura, música, dança, desenho) presentes na Escola de Educação Infantil devem e podem ser estimuladas desde o nascimento da criança, com a possibilidade de ampliar o repertório cultural. A essencialidade da criança reconstituir no jogo as experiências vividas depende das experiências vivenciadas nas atividades precedentes, isto é, a criança objetiva a apropriação que tem em mente. Como elucidada Vigotski (2009, p.23):

Contribuições do jogo protagonizado para desenvolver e complexificar as relações sociais

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.

Ao longo do exposto, defendemos uma Educação Infantil potente com espaço/tempo para as crianças participarem e vivenciarem o jogo protagonizado repleto de relações sociais autênticas. As relações sociais emancipam a criança e levam-na a compreender o mundo histórico e culturalmente formado por gerações precedentes. A relação homem/homem, essencial no jogo protagonizado, humaniza e esculpe o cérebro, mediante a atividade social. Em cada período de desenvolvimento, a criança se relaciona com o mundo de um modo peculiar, para avançar qualificadamente o psiquismo. A relação homem/objeto torna-se essencial para a apropriação das funções sociais dos objetos, dos modos operatórios e sua utilização em outros contextos. Esse período torna-se base para dar ênfase às reconstituições dos trabalhos produtivos dos adultos.

O parceiro mais experiente (adultos ou outras crianças) é essencial em todo o processo, demonstrando e ensinando as crianças modos diferenciados de utilizar os objetos e de reconstituir atividades dos adultos. O jogo é fruto de reconstituições criativas das crianças mediante a relação social (homem/homem), ele propicia à criança evoluir para um período superior: a atividade de estudo, a passagem para o pensamento abstrato (ELKONIN, 1960).

4. Considerações finais

As páginas anteriores, resultado de uma pesquisa de mestrado, focalizaram princípios da Teoria Histórico-Cultural. Especialmente, apresentam o jogo protagonizado como possibilidade de a criança estabelecer relações sociais autênticas por meio das quais poderá sofisticar o plano ideativo.

De acordo com o exposto, o desenvolvimento cultural da criança depende da sua atividade no mundo mediada pela relação com adultos, portadores de experiências culturais. O gênero humano é, assim, fruto do processo histórico e social, materializado em relações autênticas do sujeito (criança, jovem ou adulto) com a cultura e outras pessoas.

Nessa perspectiva, o modo como a criança age, vê e dá sentido ao mundo depende das relações que são propiciadas a ela desde o começo da vida. No período pré-escolar, as apropriações da cultura, vivenciadas pela criança nos períodos precedentes, tornam-se possíveis mediante o jogo protagonizado. O jogo emerge da necessidade da criança de

reconstituir uma atividade produtiva humana, isto é, protagonizar condutas, ações e modos diferenciados do homem de viver, agir e se relacionar com as pessoas. O jogo protagonizado tem como conteúdo a atividade do adulto, o que o ele faz, como faz, como controla sua conduta, como usa os objetos, ou como reconstrói o trabalho humano. Mediante esse jogo, a criança objetiva condutas humanas e utiliza objetos criados historicamente pelo homem.

Ao assumir um papel social, a criança condiciona as ações, o autocontrole da conduta, o pensamento mediante o papel social. O pensamento é movimento palavra/ideia, ideia/palavra, no qual o outro é essencial para a materialização da palavra. Nesse sentido, a troca verbal e social com o outro possibilita a materialização da cultura constituindo-se a gênese da consciência, deflagrando-se papéis sociais carregados de humanização e/ou alienados, reflexos do meio social concreto da criança. O papel social carregado de ações e condutas humanas constitui a unidade do jogo, ou seja, o papel social reconstituído pela criança constitui o ponto fulcral para direcionar os modos de agir, pensar e se relacionar com o mundo, possibilitando à criança reelaborar os processos mentais apropriados.

Afetada em reconstituir um papel social, a criança expressa modos diferenciados de se relacionar com os outros. Desse modo, a intencionalidade do jogo protagonizado são as relações sociais, algo não palpável e físico de observar, portanto repleto de reflexos de condutas humanas e atos objetivados pelas crianças. O parceiro mais experiente (adulto ou outras crianças) possibilita mudanças de condutas contribuindo para superar atitudes de subserviência e cotidianas para processos de autonomia, possibilitando o desenvolvimento do ser individual, pensante, crítico e autor da sua consciência, constituída pelo e no meio social.

Tudo o que a criança vê, sente, ouve, percebe, contribui para objetivação do papel social assumido. Assim, as atividades precedentes ao jogo e outras linguagens (música, dança, literatura) podem contribuir para emancipar o repertório cultural da criança ao reconstituir uma atividade humana. O homem apropria-se do objeto primeiramente do seu uso social a depender da sua necessidade, para, posteriormente, mediante o processo criativo da sua individualidade, objetivar o uso em outros contextos e ou de maneira estética. Desse modo, quanto maior a relação da criança com a cultura, maior a possibilidade de a criança agir no plano ideativo, isto é, agir conscientemente utilizando os objetos da cultura e reconstituindo ações humanas repletas de sentido e significados.

Contribuições do jogo protagonizado para desenvolver e complexificar as relações sociais

O jogo protagonizado, como defendido ao longo do texto, é de caráter e conteúdo social. A Escola de Educação Infantil e o professor, ao negligenciarem essa atividade, deixam para segundo plano as relações sociais. A Escola de Educação Infantil necessita criar espaço/tempo para a efetivação dessa atividade e o professor necessita mediá-la, possibilitando a superação de atitudes preconceituosas para modos respeitosos e diferenciados de humanizar-se.

O professor, como parceiro mais experiente, necessita estimular o jogo protagonizado, e pode e deve fazer parte do jogo, com a possibilidade de transpor condutas cotidianas do meio social concreto da criança para maneiras sofisticadas de agir e resolver situações. O jogo para ser vivenciado na sua totalidade necessita ser experienciado no coletivo (professor/crianças ou crianças/crianças) possibilitando sua sofisticação e complexificação, diferente de a criança brincar sozinha em sua casa.

O jogo proporciona a troca dialógica com o outro, possibilitando à criança evoluir psicologicamente para níveis superiores de abstração, imaginação e controle da conduta, especificamente impulsionando e propiciando a criança a adentrar a atividade de estudo. Desse modo, a gênese de um novo período evolutivo.

Referências

- ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S.L.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicología**. Tradução de Florencio Villa Landa. México: Editorial Grijalbo, 1960, p. 504-522.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS: (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987b, p. 104-124.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicología do Jogo**. 2.ed. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FAVINHA, Maria Aparecida Zambom. **Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin**: um estudo bibliográfico. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP. 2022
- LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo, SP: Centauro, 2004, p. 277-302.

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

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad.Cláudia Berliner. São Paulo: Marins Fontes,1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: WMF Marins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

Notas

ⁱ Utilizaremos a denominação “atividade principal”, conforme tradução de Maria da Pena Villalobos do texto de: LEONTIEV, A.N. 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.

ⁱⁱ Capacidade de coordenar a visão com os movimentos do corpo.

ⁱⁱⁱ Conforme tradução do livro **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, o nome do autor apresenta-se Lev Semionovitgh Vigotskii.

Sobre as autoras

Maria Aparecida Zambom Favinha

Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade de Marília. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professora-coordenadora de Escola de Educação Infantil do Sistema Municipal de Marília, São Paulo, Brasil. Membro dos grupos GEPEDEI (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil) e “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”.

E-mail maria.favinha@unesp.br; ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4830-5404>

Elieuzza Aparecida de Lima

Professora Livre-docente vinculada ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP. Líder do GEPEDEI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil).

E-mail elieuzza.lima@unesp.br; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4957-6356>

Amanda Valiengo

Professora pós-doutora vinculada ao Departamento de Ciências da Educação, DECED, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, PPEDU, da Universidade Federal de São João Del Rei, UFSJ, MG. Líder do grupo de Pesquisa CRIA – Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens. Membro do grupo GEPEDEI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil).

E-mail amanda.valiengo@ufsj.edu.br; ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2252-4588>

Recebido em: 03/01/2023

Aceito para publicação em: 25/07/2023