

## Jogo Protagonizado na Infância: Aspectos Teóricos e Práticos

Maria Aparecida Zambom Favinha  
Elieuzza Aparecida de Lima  
Tatiana Schneider Vieira de Moraes

**Como citar:** FAVINHA, Maria Aparecida Zambom; LIMA, Elieuzza Aparecida de; MORAES, Tatiana Schneider Vieira de. **Jogo Protagonizado na Infância: Aspectos Teóricos e Práticos.** In: FAVINHA, Maria Aparecida Zambom (org.). **Formação de professoras e professores da educação infantil:** bases científicas, contextos, desafios e possibilidades. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.79-95. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-558-2.p79-95>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## CAPÍTULO 4

### Jogo Protagonizado na Infância: Aspectos Teóricos e Práticos

*Maria Aparecida Zambom Favinha*

*Elieuzza Aparecida de Lima*

*Tatiana Schneider Vieira de Moraes*

Os pressupostos da Teoria Histórico-cultural (THC) firmam o caráter histórico e cultural do desenvolvimento infantil. Essa compreensão integra a ideia de que a relação da criança com a realidade circundante, o processo educativo intencionalmente organizado e a atividade humana possibilitam o desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança ao longo da infância (Favinha, 2022).

Com a pretensão de discutir aspectos desses pressupostos científicos, este texto se propõe a dialogar sobre o jogo protagonizado entendido como atividade essencial à formação humana da criança no período pré-escolar, isto é, dos três aos seis anos. Do conjunto dos argumentos da THC, nos focaremos nas contribuições de Elkonin (1987, p. 111), por afirmar que a realidade circundante se apresenta à criança em duas vertentes: “mundo das coisas” e o “mundo das pessoas”. A relação das crianças com os objetos (material e imaterial) e com as pessoas pode potencializar avanços significativos no psiquismo infantil e em determinados períodos de desenvolvimento há uma atividade principal<sup>6</sup> que melhor direciona o desenvolvimento, possibilitando mudanças qualitativas no cérebro humano.

---

<sup>6</sup> Nesta exposição, utilizamos 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, 2010a, p.59-83.

Nessa atividade, os processos psíquicos tornam-se possíveis de se desenvolverem, mediante as relações ativas, autênticas e concretas da criança com o “mundo das coisas” (cultura material e imaterial) e o “mundo das pessoas” (relações humanas crianças/adultos e crianças/crianças). Elkonin (1986) caracteriza como atividades principais correspondentes ao período da Educação Infantil (EI): a comunicação emocional direta, a atividade objetual manipulatória e o jogo protagonizado.

Com o nascimento, a vida social inicia-se ao bebê. Para satisfação das necessidades, biológicas e culturais, o bebê depende do adulto. Nos momentos de troca de fralda, de amamentação, de banho, de sono, o adulto comunica-se verbalmente com o bebê anunciando as atitudes respeitosamente. Nesse processo relacional, o bebê comunica-se emocionalmente, sentindo o toque, a fala sensível, a atenção, o carinho, comunicando-se sem palavras. Esse período de desenvolvimento envolve criações de acesso e relação do bebê com diferentes objetos de cores, tamanhos, formatos, texturas, ao seu campo de visão e alcance, possibilitadas pelo adulto. Assim, com essas condições de vida e educação, o bebê desenvolve as mãos ao querer agarrar o objeto e o movimento do corpo, ao tentar pegá-lo. Os objetos são explorados externamente, considerando que o bebê realiza movimentos reiterativos, batendo as mãos, chacoalhando, tentando colocar na boca, evoluindo os movimentos do olho-mão.

O andar ereto e o desenvolvimento da fala são conquistas sofisticadas no período objetual manipulatório. As crianças caminham-se ao encontro dos objetos e, ao agir com eles, pensam, assim, o pensamento surge em forma de ação. Ao encaixar, tampar, empilhar, usar, a criança brinca, pensa e apropria-se do esquema geral de manipulação (para que foi criado) o objeto. Nesse momento da vida, a gênese do jogo protagonizado desvela-se quando a criança utiliza o objeto de acordo com a sua função social. A criança sabe para que o objeto foi criado, entretanto o lado operacional de ação (como usar) encontra-se embrionário, ou seja, é complexo utilizar como o adulto (Elkonin, 2009). Paulatinamente, a reconstituição dos usos dos objetos amplia-se e a criança atua em diferentes contextos, expressando modos diversificados de apropriação. A relação criança/objeto amplia-se tendo o adulto como parceiro, introduzindo as crianças na cultura historicamente acumulada.

No período pré-escolar, a criança tem necessidade de estabelecer relações sociais com as pessoas. O jogo protagonizado emerge como possibilidade de a criança reconstituir papéis sociais protagonizando o trabalho humano produtivo. A criança esforça-se para fazer o que o adulto faz e como faz, como utiliza os objetos, como controla a sua conduta, como se comunica, penetrando na realidade do adulto, considerando que o conteúdo central dessa atividade é o homem. Conforme Elkonin (1987, p.112, tradução nossa)<sup>7</sup>: “[...] (a criança) é sensível precisamente para o “mundo das pessoas”: nele se ‘modelam’ de maneira peculiar as tarefas e os motivos da atividade humana e as normas das relações entre as pessoas [...]”. Nesse sentido, a criança tem necessidade de estabelecer relações com as pessoas e reconstituir aspectos da atividade produtiva humana. Ao desejar ser uma médica, esforça-se para agir e utilizar objetos pertencentes a essa profissão e para exercer efetivamente o papel social de médica, objetiva ações apropriadas do seu repertório histórico, social e cultural. Com esse entendimento, o jogo protagonizado depende das condições de vida concreta da criança em sociedade. Nas palavras de Elkonin (2009, p. 80):

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

Assim, a possibilidade de a criança ampliar o seu repertório cultural proveniente do seu meio social concreto envolve as situações educativas planejadas e desenvolvidas pelo professor, especialmente relativas às ofertas de espaços, tempos, materiais e relações com as crianças com o intuito de sofisticar seus modos de agir, sentir e protagonizar ações humanas. O professor, mediante intervenções diretas, potencializa a comunicação (maneiras de se reportar aos outros), o autocontrole da conduta (saber agir tal como o papel social assumido), o agir das crianças (pertinentes ao papel social) e, no trato pessoal com elas, pode superar atitudes de racismo, egoísmo, autoritarismo, rumo às condutas mais harmônicas e humanizadas.

---

<sup>7</sup> [...] es sensible precisamente hacia el “mundo de las personas”: en el se “modelan” de manera peculiar las tareas y los motivos de la actividad humana y las normas de las relaciones entre las personas.

Trata-se de conceber e tratar o professor como profissional capaz de intervir diretamente na promoção de contextos educativos dirigidos à ampliação do repertório cultural da criança, potencializando o enriquecimento dos temas, conteúdos dos jogos e uso de diferentes materiais no jogo protagonizado. Significa, assim, que o papel docente consiste em ofertar às crianças oportunidades de acesso e de apropriação da cultura, envolvendo valores e condutas mais elaborados. Como escreve Vigotski (2018, p. 85): “[...] no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio. E não simplesmente é dado desde o início, mas influencia os primeiros passos do desenvolvimento da criança”.

Um processo educativo configurado com a perspectiva de humanizar as crianças afirma a compreensão de que quanto maiores as possibilidades de o professor ofertar modos diferenciados de falar, perguntar, agir, questionar e reconstituir papéis sociais, maiores serão as maneiras de as crianças avançarem a patamares superiores de desenvolvimento. Com atitudes conscientes e direcionado à formação humana em suas máximas possibilidades, o professor da EI realiza intervenções diretas, baseadas em formas finais de desenvolvimento, possibilitando às crianças a ampliação de seus modos de pensar, agir e sentir.

Além da intervenção direta, o trabalho docente integra intervenções indiretas essenciais ao êxito da EI: planejamento e organização do espaço, tempo e seleção de elementos culturais sofisticados, proporcionando, assim, um ambiente convidativo para a criança explorar. Ambas as intervenções são fundamentais aos processos de apropriação e de objetivação infantis, contribuindo para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores nos anos iniciais da vida, em especial o autocontrole da conduta, a função simbólica da consciência e da imaginação.

Esse processo educativo se materializa na participação ativa do professor no jogo com as crianças, observando e escutando atentamente as ações e condutas em relação aos objetos e ao trato pessoal entre criança/criança e criança/adulto. Elkonin (2009) relata em suas pesquisas a inclusão dos pesquisadores pelas próprias crianças nos jogos protagonizados, determinando papéis sociais ou dirigindo-se a eles para esclarecer algo referente à ação lúdica.

Com o objetivo de apresentar exemplos de ações de intervenções pedagógicas direta e indireta durante o jogo protagonizado, destacamos aspectos

de uma atividade realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada na cidade de Marília, SP. As identidades dos participantes serão resguardadas, entretanto, a participação e reconstituições de papéis sociais serão transcritos na íntegra.

Após uma conversa com as crianças (4 para 5 anos), a professora percebeu o interesse pelo tema “Supermercado” e lançou o desafio de como poderiam obter objetos para brincar, com a pergunta: “Com o que brincamos de supermercado?” Logo, a problematização foi resolvida com unanimidade. As crianças elencaram brinquedos temáticos conhecidos e dispostos em alguns espaços da EMEI e sugeriram a coleta de embalagens vazias trazidas de casa para compor o cenário. Assim, nos próximos dias, o interesse centrou em juntar objetos e na expectativa do jogo se efetivar.

A escolha do tema advém da necessidade expressa pelas crianças de desejarem reconstituir determinados papéis sociais existentes naquela temática e objetivarem as apropriações provenientes da realidade concreta delas. Nas palavras de Elkonin (2009, p.35):

[...] os temas dos jogos são extremamente variados e refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes.

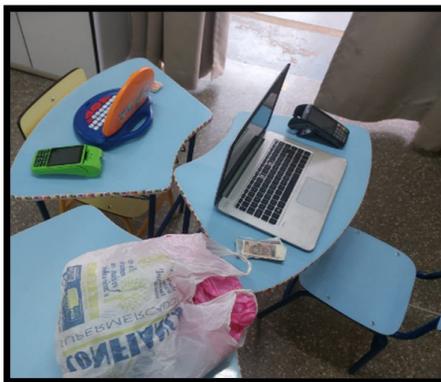
A partir do exposto, uma tarefa docente se expressa na proposição ou sofisticação de temas variados, considerando as relações sociais entre funcionários e clientes (supermercado). Nesse sentido, as intervenções diretas possibilitam à criança ingressar num meio mais vasto de relações sociais a partir de uma visita ao supermercado, por exemplo, e mediante atividades diversas tais como contação de histórias, aulas passeios, apreciação de obras de arte, visitas culturais, as quais poderão impulsionar a ampliação ou mudança do tema.

Para iniciação do jogo “Supermercado”, primeiramente a professora organizou um espaço convidativo montando um estabelecimento com brinquedos temáticos, embalagens vazias trazidas pelas crianças e objetos reais (figuras 1 e 2).

Figura 1 – Espaço interno de uma sala da EMEI



Figura 2 – Detalhe do espaço organizado como caixa do supermercado



Fonte: Acervo pessoal de uma das autoras

A intervenção indireta do professor, ao organizar o espaço, tempo e distribuir objetos pertinentes ao tema (supermercado), fez com que, além de as crianças encontrarem um espaço convidativo, pudessem perceber com o que se brinca de supermercado, identificando as diferentes ilhas temáticas (área da entrada, achocolatados, área láctea, caixas e saída). A organização inicial pelo professor possibilita o desenvolvimento de uma visão geral de um estabelecimento comercial, propiciando ampliar o cenário referente ao tema. Os diversos objetos selecionados para a composição da temática proporcionam o entendimento da criança acerca dos elementos com que se brinca de supermercado. Assim, ao manipular diferentes objetos, a criança tem condições de perceber propriedades distintas, formatos, texturas, materialidades diversas (plástico, alumínio, papel, vidro), reconhece o esquema geral de manipulação (para que foi criado), apropria-se do lado operacional de ação (como usar) (Elkonin, 2009) e amplia o vocabulário.

Além de tornar os ambientes educativos convidativos e acolhedores, a organização espacial pode proporcionar à criança o estabelecimento de relações sociais e atividades comunicativas com o outro, tornando diferentes lugares da escola propícios à escolha e ao desenvolvimento de papéis sociais. Em relação ao exemplo do jogo protagonizado “Supermercado”, sua realização perdurou por vários dias e, a preparação do cenário, ora pelo professor ora

com a participação das crianças, aconteceu em diferentes espaços da EMEI, tanto internos como externos.

O lugar onde se brinca dentro da escola de Educação Infantil é versátil, entendendo que todo espaço é desenvolvvente, porque é organizado intencionalmente pelo professor ao selecionar objetos, dispô-los na altura das mãos e olhos das crianças, estruturando o ambiente de modo convidativo e combinando modos de usos com as crianças. Na situação relatada, a cada nova organização do espaço referente à temática, o professor propunha um desafio e introduzia um novo objeto, tais como, por exemplo, as sacolas plásticas, a balança na seção de hortifruti, possibilitando a ampliação de um aspecto do conteúdo do jogo. Como afirma Elkonin (2009, p. 35) “O conteúdo do jogo [...] pode revelar o objeto com o qual o homem opera [...]”. Essa compreensão orientou, no jogo protagonizado “Supermercado”, a introdução de uma geladeira no ambiente destinada à brincadeira, após a necessidade de as crianças manipularem embalagens vazias de iogurtes, potes de margarina, garrafas PET de refrigerantes e de sucos. Com a composição do cenário, em uma das ocasiões, o papel disputado no jogo foi o de ser cliente. Os objetos com o qual o homem opera (Elkonin, 2009), isto é, manipula, no caso, a geladeira, foi visitada por todos os clientes e causaram algumas indignações, ao depararem com todos os produtos vendidos, conforme diálogo descrito no quadro 1:

**Quadro 1: Descrição ou transcrição da fala**

<b>Criança</b>	<b>Descrição ou transcrição da fala</b>
Criança 1	Nossa compraram tudo! Prô, queria comer um “Danoninho” de chocolate, mas acabou.
Criança 2	Queria um suco gelado, mas só tem Coca-Cola quente.

**Fonte: Dados de pesquisa (Favinha, 2023).**

O objeto temático (geladeira) direcionou as ações das crianças. Ao conhecer o esquema geral de manipulação, para o que foi criado o objeto, a criança tem o desejo de manipulá-lo no jogo “[...] os objetos ditam a ela o que fazer – a porta induz-lhe o querer abri-la e fechá-la [...]” (Vigotski, 2021, p. 222). Assim, a geladeira serve para armazenar produtos refrigerados e é um objeto pertencente a um supermercado. Desse modo, a vontade de querer manusear o objeto no jogo protagonizado direciona as crianças a quererem

escolher o papel, ou de cliente, ou de repositor de produtos, ou funcionário de limpeza. Referente a essa questão, Elkonin (2009, p. 251) sintetiza: “[...] que o papel é introduzido nas ações da criança como de fora, mediante os brinquedos temáticos, que sugerem o sentido humano das ações realizadas com eles”. Este entendimento evidencia a potencialidade dos objetos, os quais podem direcionar os papéis sociais, mediante a apropriação das crianças relativa ao seu esquema geral de manipulação e do lado operacional de ação de cada objeto.

A inclusão de diversos objetos temáticos pode criar condições de ampliação do desenvolvimento do jogo protagonizado e propiciar à criança o direito de escolha de outros papéis sociais, protagonizando diferentes relações humanas. No supermercado, o papel social de repositora de produtos envolve, por exemplo, a categorização de alimentos refrigerados, identificação do lugar onde encontrar tais alimentos (ala das geladeiras), empilhamento, seleção de tamanhos, potencializando a evolução do jogo e de diferentes funções psicológicas superiores, essencialmente pertencentes ao gênero humano, tais como atenção, concentração, autocontrole da conduta, percepção, fala, memória voluntária.

O oposto, a exclusão ou a falta de determinado objeto, também propicia o desenvolvimento da imaginação e da função simbólica da consciência, como é possível perceber no exemplo a seguir. Para compor a cartela de ovos, uma criança utilizou-se de manguinhas colhidas do quintal da EMEI para simbolizar os ovos, para serem vendidos na seção de hortifruti do supermercado.

Ao utilizar as pequenas mangas para representar os ovos, a criança transfere a sua utilização funcional, ou seja, age com o objeto substituto como se fosse ovo real, tendo cuidado para não cair e inclusive verbalizando o nome sonoro, referindo-se ao objeto substituto (figuras 3 e 4). Isso se torna possível quando a criança conhece o objeto e seu uso. Conforme evidencia Elkonin (2009, p.225): “A criança nunca pôs a um objeto uma denominação lúdica, antes de ter realizado com ele a respectiva ação [...]”.

Figura 3 – Substituição de um objeto por outro



Figura 4 – Detalhe da bandeja com “ovos”



Fonte: Acervo pessoal de uma das autoras.

A criança no papel social de funcionária do supermercado minuciosamente procurou pelo chão do quintal da EMEI, escolheu e compôs a sua cartela de ovos com manguinhas para ser vendida na seção de hortifruti. Nas imagens acima, é possível perceber a semelhança do tamanho ovo e manga e seu formato oval contribuiu para que as mangas selecionadas coubessem nos vãos da cartela. Diferentemente da atividade objetual-manipulatória precedente ao jogo, na qual a criança utiliza-se de objetos aleatórios como peças de jogos de montar, pedaços de paus. A seleção de semelhança ao objeto real representa evolução do jogo, como sintetiza Elkonin (2009, p.225): “A utilização de objetos como substitutos na idade pré-escolar apresenta algumas peculiaridades típicas. Cumpre primeiro assinalar as exigências mínimas de semelhança do objeto substituto com o representado”.

À priori, ao separar os produtos pertencentes à geladeira, a criança amplia o repertório de armazenar não só o pote vazio de iogurte, mas também o de margarina, de requeijão e outros, além de objetivar as ações relativas à localização do lugar destinado a esses tipos de alimento. Paulatinamente, o processo se intensifica ao substituir um objeto pelo outro. A criança separa o objeto do seu esquema de atuação (Elkonin, 2009), no caso, as “mangas” tornam-se “ovos”, inclusive o seu nome se altera por ser uma das características do objeto. Vigotski (2021, p. 228) expõe: “[...] a criança não vê a palavra, mas, por detrás desta, vê o objeto que ela significa [...] vê o objeto por detrás da palavra”. No objeto substituto, apresentam-se impregnadas todas as

características de uso do objeto real, até o nome. O mesmo processo acontece na reconstituição de papéis sociais: a criança assume o papel social de ser funcionária do supermercado e protagoniza as ações, modos de agir, maneiras de se autocontrolar, mediante as apropriações e referências do papel social generalizado de funcionária, proveniente da sua realidade concreta.

Sobre isso, Leontiev (2010, p. 132) esclarece: “[...] a criança assume certa função social generalizada do adulto [...]”. Essa assunção não revela um processo de imitação, mas sim uma reelaboração criativa do que viu, ouviu e vivenciou com os adultos (Vigotski, 2009). A criança generaliza aspectos essenciais do trabalho do adulto provenientes da sua realidade, potencializando o processo de criação, assim, “[...] na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (Vigotski, 2009, p. 17).

A integralidade entre as intervenções indiretas (organização do espaço, material e tempo) e diretas torna-se imprescindível nas ações pedagógicas do professor, propiciando avanços qualitativos no desenvolvimento do jogo protagonizado e possibilitando à criança separar-se do campo sensorial, com chances de emergência do plano das ideias. Diante dessa perspectiva, a criança age, a partir daquilo que tem em mente (Favinha, 2022). A base para a gênese do plano ideativo depende das manipulações e explorações dos objetos, contribuindo para a formação de imagens subjetivas da realidade objetiva (Leontiev, 2021).

Outro fator a ser refletido pelo professor é o tempo dado às crianças para brincarem. Articuladamente à organização de espaço, material e distribuição dos papéis, as crianças necessitam de tempo disponível para agirem com os objetos, rodiziar papéis e vivenciarem a atividade de forma intensa, envolvendo corpo, mente e emoção. É um desperdício negar o direito de as crianças brincarem ao proporcionar um tempo mínimo de exploração, devido às demandas institucionais, previstas em rotinas diárias no interior da escola de Educação Infantil. O tempo cronológico torna-se outro ponto crucial. Será que dentro da rotina escolar, após organizar o espaço, propor 15 minutos de exploração é suficiente ao jogo?

O tempo de duração do jogo é determinado pelo interesse das crianças. O professor necessita refletir sobre esta questão ponderando o tempo cronológico e institucional, bem como observando as crianças com relação ao esgotamento do tema. O tempo vivido na escola de Educação Infantil

torna-se essencial, respeitando e defendendo o direito da criança à brincadeira. A criança quer brincar, explorar, criar, reconstituir papéis e, para concretização dessas ações, necessita de tempo. Em harmonia com Vigotski (2021, p. 212): “[...] O adiantamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena [...]”. Nesse sentido, torna-se essencial não abreviar ou acelerar a infância, programando a organização do tempo dentro da rotina diária e respeitando o tempo das crianças para participarem de jogos protagonizados potentes, os quais corroboram com o desenvolvimento infantil.

A proposição de tempo para as crianças reconstituírem papéis sociais pode favorecer o desenvolvimento nas ações das crianças, refletindo a lógica da vida real, isto é, “concatenação vital de ações” (Elkonin, 2009, p. 229). No jogo exemplificado neste texto, ao assumir o papel social de cliente do supermercado, uma criança realiza suas compras, escolhe os produtos, passa pelo caixa, paga com cartão de crédito inserindo o cartão e colocando senha, caminha aleatoriamente pela sala com sua sacolinha de compras e senta-se atrás de um biombo. O professor da turma observa os atos e atitudes, focalizando a mesma criança retirar da sacola de compras produtos adquiridos no supermercado e simbolizar o ato de comer. Um outro colega aproxima-se dele e os dois degustam os alimentos (figura 5).

**Figura 5 – Sequência lógica da vida real**





Fonte: Acervo pessoal de uma das autoras.

Os atos realizados pela criança refletem a lógica da vida real, ela estabelece uma sequência do processo de compra e venda, respeita o tempo de espera no caixa, deixa o supermercado supondo ir para “casa” após as compras, sentando-se para degustar suas preferências e partilhar com o colega suas compras. Aparentemente, há uma lógica no desenvolvimento das ações, correspondentes à vida real. Referente a esse processo, Elkonin (2009, p. 297) expõe:

A lógica das ações é determinada pela sucessão da vida, quer dizer, pela sucessão observada na vida real. O número de ações amplia-se e transpõe o limite de um só tipo, seja ele qual for, ações. A alimentação relaciona-se com a ação de cozinhar a refeição e servi-la à mesa. E o final desta relaciona-se com as ações que a seguem na lógica da vida.

A intervenção direta do professor em relação à realização do jogo protagonizado é baseada em conhecimentos científicos referentes a essa atividade vital na idade pré-escolar, considerando seu papel e valor para a formação humana na infância. Com essa compreensão, esse profissional entende como a observação e a escuta atentas são atos pedagógicos essenciais no dia a dia da escola de EI. Essa atuação docente, intencionalmente voltada à formação humana em suas máximas possibilidades, exige envolvimento em processos formativos por meio dos quais haja apropriação de bases teórico-científicas, filosóficas e políticas (Favinha, 2022).

A falta de clareza conceitual do que seja o jogo protagonizado nos leva à adoção de práticas provenientes do senso comum, reproduzindo atividades mecânicas ou didatização do jogo para ensinar determinado conteúdo. A superação de práticas assim configuradas requer revisões de conhecimentos

orientadores dos modos de pensar e agir do professor, mediante apropriação de uma teoria capaz de embasar formas mais conscientes e desenvolventes de planejamento e materializações de suas ações. Tais ações são traduzidas em potentes organizações de espaço, tempo, relações e materiais, intervenções indiretas e diretas, como explicitado anteriormente.

Com esse entendimento, o jogo protagonizado é livre para a criança, entretanto, para o professor, é repleto de caminhos para pensar, refletir e intervir, possibilitando o replanejamento de suas ações e atitudes docentes.

Para Elkonin (2009, p.172), trata-se de apropriação teórica pelo professor capaz de orientá-lo em relação ao:

[...] processo do desenvolvimento psíquico [...] 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.

Essa compreensão teórica pode mobilizar o pensar e o agir docente no que se refere aos relacionamentos vivenciados na escola da infância, considerando que o jogo protagonizado encontra-se na esfera de relações humanas homem/homem, dessa forma, torna-se necessário o professor brincar com crianças e ensinar a brincar. Na idade pré-escolar, se evidencia brincadeiras entre as crianças e, não ocasionalmente, delas com o professor.

Na situação educativa relativa ao jogo protagonizado “Supermercado” ora apresentado, ao realizar as compras uma das crianças da turma mistura o seu dinheiro com as compras dentro do carrinho. A professora, participando do momento, questionou-a: “Seu dinheiro vai solto aí? Não tem medo de perder? Pode escapar por aqui (mostrando os espaços do carrinho, com furos)”.

A criança imediatamente recolhe o dinheiro, organiza-o em suas mãos e o guarda no bolso. A professora intervém de forma a fazer a criança pensar, e ela, ao refletir, reconstitui ações humanas organizando o dinheiro e guardando-o no bolso. Como já mencionado ao longo do texto, o professor pode atuar para enriquecer e ampliar os temas dos jogos,

fomentando a assunção de papéis sociais e possibilitando às crianças vivenciar novos conteúdos.

Vale argumentar que o conteúdo do jogo protagonizado expressa a reconstituição do trabalho humano, a penetração da criança na vida dos adultos, considerando como o adulto age, o que faz, como opera os objetos, como controla a sua conduta (Elkonin, 2009). Nesse sentido, o conteúdo do jogo reconstituído pela criança sintetiza suas apropriações relativas aos modos de agir e atuar das pessoas, por isso a necessidade de ela conhecer mais e melhor o mundo.

Diante do exposto, compreendemos o valor dos estudos sobre o jogo protagonizado, com a possibilidade de instrumentalizar o professor sobre a atividade principal predominante no período pré-escolar. Nas palavras de Vigotski (2021, p. 238): “Gostaria, ainda, de chamar a atenção para mais um momento: a brincadeira é realmente uma especificidade da idade pré-escolar”. Nessa perspectiva, o jogo protagonizado, aliado às atividades diversas como desenho, obras de artes, literatura infantil, música, pode fomentar o desenvolvimento psíquico das crianças, favorecendo a emergência de nova atividade principal, “a atividade de estudo” (Elkonin, 1986).

O jogo contribui para desenvolvimento do plano ideativo da criança, possibilitando a ela separar-se do plano sensorial (Favinha, 2022). Dessa forma, quanto maiores as possibilidades do professor de ampliar a relação da criança com o mundo mediante a apreciação da literatura, do cinema, das obras de artes e o envolvimento em visitas culturais, entrevistas com profissionais, por exemplo, maiores serão as possibilidades de potencializar o plano ideativo das crianças para sofisticar as reconstituições de determinado papel social no jogo protagonizado.

Em acréscimo, o enriquecimento desse plano ideativo, para Mukhina (1995), envolve a participação das crianças em atividades produtivas, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente a imaginação, autocontrole da conduta e função simbólica da consciência. Cada atividade influencia diferentemente no desenvolvimento das crianças. Para exemplificar, o desenho possibilita à criança representar, no papel, suas percepções advindas das sensações de apreciar, tocar, sentir, ouvir. A representação gráfica de cada criança depende da forma que realizou a exploração, isto é, a criança expressa no papel percepções singulares.

Em complemento a essas assertivas, Mukhina (1995, p. 170) esclarece:

As crianças que acariciaram o esquilo e notaram sua maciez se concentraram no desenho do pelo e deixaram de desenhar muitas partes do corpo do animal; os que examinaram minuciosamente o animal tentaram desenhar até os menores detalhes, como as unhas.

Por se tratar de processo de criação, para a sofisticação de imagens gráficas, a criança necessita explorar objetos culturais com todos os sentidos, considerando o valor dessa exploração para representação de objetos reais. Conforme Vigotski (2009, p. 109) exterioriza: “[...] enquanto desenha, a criança pensa no objeto que está representando, como se estivesse falando dele”.

A contação de histórias, por sua vez, pode aguçar a percepção auditiva e a criança, a partir do que escuta, cria um cenário de determinado animal ou paisagem, imaginando o fato narrado. Conjuntamente, a atividade construtiva e a música contribuem, também, para a criança sofisticar seu repertório artístico e estético. Como explica Vigotski (2010, p. 352), a arte possibilita a ampliação do plano ideativo das crianças, expressando aprendizagens especiais ao desenvolvimento humano, exigindo lugar, tempo e organização para os encontros da criança com esse aspecto do acervo cultural produzido pelos homens.

A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética.

Nas palavras de Vigotski (2010), a arte torna-se essencial para ampliar o repertório cultural da criança e o jogo é arte. A criança reconstrói aspectos da arte dramática da vida dos adultos (Elkonin, 2009), o que o adulto faz e como faz. Essa premissa conduz à argumentação acerca da necessária formação teórica e estética do professor para que ele possa ter condições de envolver as crianças no mundo cultural (material e imaterial) e estabelecer relações autênticas com elas, possibilitando condições educativas favoráveis ao desenvolvimento do plano ideativo na infância, essencial ao processo de humanização.

## Palavra finais com o desejo de continuar a conversa

As páginas expostas defendem o jogo protagonizado como atividade propulsora de desenvolvimento das crianças pré-escolares. A relação homem/homem emerge e, mediante o jogo protagonizado, as crianças realizam seus desejos de fazer o que o adulto faz e como faz, como utiliza os objetos, como se comunica, como controla a sua conduta, penetrando em sua realidade. Nesse processo, a criança reconstitui aspectos da atividade produtiva do adulto, a partir das apropriações pertencentes ao meio social no qual está inserida. Assim, o jogo é a reelaboração criativa da criança do que viu, vivenciou e participou do “mundo das pessoas” (Elkonin, 1987). Nesse sentido, o jogo é realidade e a objetivação dessa atividade deflagra-se de maneira singular a depender da relação e participação das crianças no mundo dos adultos.

A descrição do jogo “Supermercado” ilustra e certifica a necessidade de a criança agir e executar os mesmos atos como os adultos, além de integrar aspectos teóricos e práticos. Nessas situações, mediante a intervenção indireta, o professor organiza espaço, tempo e materiais, selecionando o local de onde se brinca, prevendo o tempo que se brinca e selecionando materiais pertinentes referente ao tema. Além dessa estruturação intencional do professor, torna-se necessário estabelecer relações com as crianças potencializando a comunicação, o autocontrole da conduta, a troca dialógica com o outro (crianças/crianças e crianças/adultos), a observação e escuta atenta para compreender o conteúdo ou esgotamento do jogo, são ações docentes que podem se caracterizar como intervenções diretas.

Ambas as intervenções constituem papel do professor ao planejar e desenvolver suas ações docentes, com o intuito de humanizar as crianças e possibilitar o desenvolvimento da imaginação, autocontrole da conduta e função simbólica da consciência na idade pré-escolar.

## Referências

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

ELKONIN, Daniil Borosovich. 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, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, Daniil Borosovich. **Psicologia 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; LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKII, Lev Semionovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

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

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica.** Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotsky sobre os fundamentos da pedologia.** Trad. Elizabeth Tunes e Zóia Prestes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e desenvolvimento.** Trad. Elizabeth Tunes e Zoia Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 209-239.