

POSSIBILIDADES E LIMITES DA ORGANIZAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL NO JOGO PROTAGONIZADO DE PAPEIS PARA PROMOVER APRENDIZAGEM E ASSIMILAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Data de aceite: 03/06/2024

Allan Alberto Ferreira

Mestre em Educação – UNESP MARÍLIA,
GEPEA Implicações da Teoria Histórico-
Cultural para o Ensino e Aprendizagem

Maisa Pereira de Souza

Graduanda em Letras e Graduação em
Pedagogia pela Univesp (Universidade
Virtual de São Paulo), GEPEA Implicações
da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino
e Aprendizagem

Luís Henrique Zago

Doutor em Educação – Unesp Presidente
Prudente, GEPEA Implicações da Teoria
Histórico-Cultural para o Ensino e
Aprendizagem

protagonizado surge como uma atividade central na vida da criança, permitindo-lhe explorar diferentes papéis sociais, desenvolver habilidades cognitivas e emocionais, e assimilar conhecimentos de forma lúdica. Nesta atividade, o educador desempenha um papel fundamental ao participar como mediador. A intervenção adequada pode enriquecer a experiência das crianças, estimulando reflexão, resolução de problemas e promovendo um ambiente propício para a aprendizagem e assimilação de conhecimentos, ainda que estes últimos estejam em segundo plano na atividade do jogo de papéis. No entanto, é crucial que o educador respeite a atividade pessoal da criança durante o jogo, evitando intervenções que possam prejudicar o desenvolvimento psicológico importante para ela naquele momento. Proporcionar um espaço seguro e desenvolvimental é essencial para a exploração criativa e imaginativa das crianças. Ao finalizar o artigo, enfatizamos a importância de uma intervenção educativa que considere e respeite os espaços e vivências do jogo protagonizado como uma atividade intrinsecamente afetivo-emocional e significativa para a criança.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo Protagonizado de Papéis. Educação. Assimilação de conhecimentos.

RESUMO: O presente artigo aborda as interações entre o conhecimento, aprendizagem e o jogo protagonizado de papéis, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de autores como David Elkonin, Lev Vigotski e Aleksei Leontiev. O objetivo é discutir as possibilidades e limites da organização e intervenção do educador nesse contexto lúdico, considerando o impacto no desenvolvimento infantil. A teoria histórico-cultural enfatiza o papel das atividades mediadas e da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da personalidade. O jogo

INTRODUÇÃO

Fundamentado nos princípios da teoria histórico-cultural (THC), nosso estudo aborda as possibilidades e limites da aprendizagem e assimilação do conhecimento no contexto lúdico. O jogo protagonizado é compreendido como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, nele as crianças assumem papéis e interagem socialmente. Nessa perspectiva, buscaremos entender como o educador pode estabelecer uma relação de mediação no processo de jogo e aprendizagem, potencializando o desenvolvimento cognitivo e a elaboração de conhecimento junto às crianças.

De acordo com as proposições de Leontiev (1978), a aprendizagem e a assimilação do conhecimento sobre a realidade socialmente construída ocorrem por meio de atividades mediadas entre indivíduos mais desenvolvidos e menos desenvolvidos. Essas atividades ocorrem em contextos sociais, onde os sujeitos se relacionam uns com os outros e com o mundo ao seu redor. Ao longo do processo de desenvolvimento da personalidade, tais atividades adquirem diferentes configurações que moldam os modos de conhecer, aprender e se desenvolver. Nesse sentido, o jogo protagonizado de papéis se destaca como uma das principais formas de atividade na infância. Por meio do jogo, as crianças têm a oportunidade de assumir papéis imaginários, explorar contextos sociais variados e experimentar novos aprendizados, tornando-se um importante instrumento para o desenvolvimento cognitivo e social.

Alicerçados na teoria histórico-cultural, o ato educativo e o desenvolvimento cognitivo são compreendidos como atividades intrinsecamente interligadas (SAVIANI, 2003). O educador, segundo a perspectiva de Mello (2007), desempenha um papel fundamental ao criar situações e condições propícias para que o sujeito alcance níveis de desenvolvimento psicológico superiores, conforme proposto por Vigotski (1983). Nesse contexto, a abordagem de Elkonin (2017) enfatiza o papel essencial do jogo protagonizado de papéis como uma das atividades mais relevantes para o desenvolvimento na infância. Ao participar desse tipo de jogo, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes papéis sociais, por meio dos quais ocorre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Assim, este artigo explora as possibilidades e limites da organização e intervenção do educador no contexto do jogo protagonizado, buscando compreender como essa atividade pode ser potencializada como um meio educacional eficaz.

O período em que a criança ingressa na pré-escola é aquele que, de acordo com Elkonin (2017), se consolida o jogo protagonizado como a atividade principal orientadora do desenvolvimento da personalidade, por meio do qual ocorre as transformações psicológicas mais significativas na criança, onde ela, também, aprende e conhece o mundo ao seu redor mesmo não sendo esse o objetivo do pré-escolar ao representar determinados papéis.

Apesar de, nesta atividade, a aprendizagem e o conhecimento não serem objetivos almejados pelo sujeito, identificamos na literatura científica autores da THC que defendem

a organização e intervenção educativa do jogo protagonizado e, também, como forma de transmissão de conhecimentos e de promover a aprendizagem (DUARTE, 2006, DUARTE, DERISSO, MELO DUARTE e DUARTE, 2017).

Neste abordaremos alguns dos aspectos do desenvolvimento psicológico e da atividade humana que inter-relacionam a aprendizagem, a assimilação do conhecimento e o jogo protagonizado, explicitando, também, as possibilidades e limites envolvendo a organização e intervenção educacional nesse movimento.

CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM, JOGO PROTAGONIZADO DE PAPÉIS E ATIVIDADES EDUCATIVAS

De acordo com Pinto (1979) o ato de conhecer implica em apreender o conteúdo de determinado objeto, isto é, as características próprias deste para, então, compreender e reproduzir o modo de existir e funcionar do objeto na própria atividade. Implica, neste sentido, dominar o modo de existir do objeto. O autor escreve desse modo:

Todo ser vivo em alguma medida domina o meio em que está. A condição indispensável para dominar a natureza é que o ser vivo a conheça. Ao conhecer o mundo o ser vivo ao invés de apenas ser do mundo, se torna capaz de fazer o mundo ser dele, o que implica de certa maneira dominar o mundo, tomar o mundo como objeto de sua ação (PINTO, 1979, p. 23).

Consideramos que a aprendizagem está intimamente ligada a atividade cognoscitiva do sujeito e que este aprende enquanto assimila e domina as características constitutivas de determinado fenômeno da realidade.

A etimologia da palavra aprender vem do latim *adprehendere*, significa “levar para junto de si”; “levar para junto da memória”. Essa definição, embora importante, é insuficiente para compreendemos os processos da aprendizagem. É inegável que aprender envolva o registro da experiência sensível no cérebro e a formação de reflexos condicionados como diz Vigotski (2003) e Repkin (2020), mas não é apenas isso. Entendemos que a aprendizagem envolve também a transformação de alguma relação do sujeito que aprende com o mundo que busca conhecer (LEONTIEV, 1978, DAVIDOV e MARKOVA, 2020).

Fundamentados em Repkin (2020) identificamos inter-relações entre conhecimento e os processos de assimilação e aprendizagem. Repkin (2020, p.314) aborda do seguinte modo conceitos como aprendizagem e assimilação: [...] “Aprendizagem é definida como um tipo de atividade da pessoa, que se caracteriza pela assimilação da experiência sócio cultural” [...] “Assimilação é entendida neste trabalho como atividade cognitiva que busca “conquistar” conhecimentos, habilidades e hábitos”.

Para Davidov e Markova (2020, p.196) assimilação é [...] “processo de reprodução dos modos de ação formados pelo individuo durante o processo histórico de transformação dos objetos e da realidade circundante, de seus tipos de relações e o processo de conversão desses padrões sociais em formas de subjetividade individual”. Neste sentido,

compreendemos que a aprendizagem se caracteriza como a assimilação das propriedades de determinados conteúdos e a transformação pessoal dessa atividade na relação com o objeto conhecido.

Baseados em Leontiev (1978) compreendemos que a necessidade primaria que dirige as ações humanas para conhecer e aprender reside no fato que precisamos nos deslocar no espaço, dominar o meio em que vivemos e encontrar aquilo que garante nossa existência, isso é, o objeto de nossas necessidades. Entretanto, enquanto sujeitos sociais, nos deparamos com a contradição de que a natureza não nos dá, biologicamente, condições imediatas para conhecer e aprender sobre as formas de vida social. Embora herdemos geneticamente diversos mecanismos para conhecer o mundo como os aparelhos sensoriais, por meio dos quais captamos os sinais do meio, não somos capazes de naturalmente e, sem processos educativos, compreender os sinais artificiais criados em sociedade.

Daí decorre a necessidade de processos educativos que medeiem o modo natural de ser do sujeito em desenvolvimento e o modo social de existir no mundo. É a isso que se refere Severino (2006) quando escreve que a atividade educativa envolve um processo de transformação/formação cultural para humanização, autonomia e emancipação mediado pela relação do educador com o sujeito para a formação de um novo modo de ser, uma nova qualidade de existência social.

O educador, em relação mediadora nesse processo formativo, se configura como aquele que atua para a humanização ou, em outras palavras, promove transformações sociais no modo de existir dos sujeitos em desenvolvimento por meio dos signos e significados linguísticos (LEONTIEV, 1978, VIGOTSKI, 2009, ELKONIN, 2017).

Compreendemos que, embora os signos e significados sociais continuem sendo essenciais durante todo o processo de desenvolvimento psicológico e educativo, a estrutura da atividade educativa, isto é, sua forma e conteúdo, deve sofrer transformações e reestruturações nos diversos períodos de desenvolvimento psicológico dos seres humanos.

Elkonin (2017) ao estudar o fenômeno da periodização, constatou certas regularidades na atividade orientadora do desenvolvimento psicológico dos sujeitos, segundo as quais a atividade educativa deve valer-se no processo de humanização.

Não é nosso objetivo aqui discutir acerca do tema da periodização do desenvolvimento, todavia, destacaremos alguns fatos que consideramos relevantes antes de abordar o jogo protagonizado.

Com base em Leontiev (2010), sabemos que é a contradição entre o lugar que o sujeito ocupa em um determinado conjunto de relações sociais e as condições que ele possui para ocupar e continuar ocupando essa posição que faz emergir novas necessidades e emoções associadas à aprendizagem e conhecimento de determinados conteúdos objetivos da realidade.

A atividade educativa do adulto possibilita que, paulatinamente, o indivíduo se aproprie de características sociais “relevantes o bastante” para se integrar nas relações

sociais dos quais sente depender sua vida e, com isso, se orientar de forma adequada nessas relações. Em outras palavras, tal educação permite se inserir ativamente em novas atividades para assimilar os objetos, conteúdos, ações, tarefas etc., que configuram aquela atividade com o adulto (LEONTIEV, 2010).

No âmbito da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento psicológico da personalidade é compreendido como um processo dinâmico no qual novas atividades se estruturam ao longo do tempo, adquirindo posições diversas, como atividades principais e secundárias (LEONTIEV, 2010). Esse desenvolvimento é influenciado por atividades dominantes que condicionam as principais mudanças e processos psicológicos em cada estágio do desenvolvimento. Nessa perspectiva, considerando o contexto do jogo protagonizado de papéis, a teoria de Elkonin (2017) destaca a relevância do jogo como uma atividade principal na infância, uma vez que proporciona às crianças a oportunidade de explorar papéis sociais diversos, desenvolver habilidades cognitivas e sociais, e expandir sua compreensão do mundo ao seu redor.

No contexto da teoria histórico-cultural, compreendemos que o processo de desenvolvimento psicológico envolve uma constante reorganização das atividades que constituem o agir humano. Essas atividades, por sua vez, influenciam os modos de aprender e conhecer do indivíduo, adaptando-se dinamicamente às novas exigências do meio, às necessidades pessoais e aos objetivos associados às condições para agir (LEONTIEV, 1978). Nessa perspectiva, o jogo protagonizado de papéis assume um papel significativo, pois oferece às crianças um espaço para experimentar, explorar e construir conhecimentos por meio da atividade lúdica. Como educadores, entender a importância dessa atividade cognitiva é fundamental, pois podemos atuar como mediadores, proporcionando suporte e enriquecendo a experiência das crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento (FERREIRA, 2023).

Contextualizado na teoria histórico-cultural de autores como Elkonin, Vigotski e Leontiev, o jogo protagonizado emerge como uma atividade central na dinâmica do desenvolvimento infantil, resultante da interação entre o indivíduo e suas relações sociais. Neste sentido, o jogo protagonizado se destaca como uma atividade principal que permite às crianças explorarem, aprenderem e conhecerem o mundo que as cerca de maneira lúdica e criativa. Contudo, antes de aprofundarmos nos processos implicados nessa atividade e sua influência no desenvolvimento, é pertinente discorrermos brevemente sobre duas atividades principais que a precedem.

No início da vida a principal atividade da criança é a comunicação-emocional, onde ocorre o desenvolvimento da necessidade de assimilação de novas formas de comunicação com o adulto, quando percebe que o outro, do qual sente depender sua vida, utiliza uma forma de linguagem para se comunicar uns com os outros e com ela mesma e, ainda que a criança faça um esforço para comunicar suas necessidades por meios afetivo-emocionais nem sempre estas são satisfeitas a contento (LEONTIEV, 1978; LEONTIEV, 2010).

A título de exemplo, pensemos no recém-nascido lugar ocupado por ele é de extrema dependência em relação ao adulto ou responsável, que busca satisfazer amiúde as necessidades básicas da criança, mas também a movimentação, a leva pra lá e pra cá, entrega-a pessoas estranhas em lugares barulhentos, não permite sempre que pegue objetos do seu interesse etc., Essas contradições percebidas pela criança produzem a necessidade de comunicação com aquele sujeito, ou seja, tornar comum as necessidades sentidas e a ação realizada pelo outro, mas como ainda não domina a linguagem do adulto, utiliza os meios afetivo-emocionais e condições físicas e psicológicas que possui naquele momento como choro, grito, expressões de desconforto, movimentos, sonorizações, vocalizações etc.

Essa atividade comunicativa perpassa os primeiros anos de vida da criança e, evidentemente não é a única, mas é a principal, pois organiza e reorganiza diversas funções afetivo-emocionais e cognitivas para comunicar-se com esse outro percebido em dado momento de sua vida.

A partir de um ano a três anos aproximadamente a atividade predominante é a atividade objetual ou atividade de manipulação dos objetos. Conforme o adulto medeia a relação comunicativa da criança com ele mesmo e com outros objetos do entorno, a criança começa a, paulatinamente, aprender e a conhecer o uso dos objetos, isto é, sua função social como, por exemplo, o uso da colher que faz intermediação entre o ato de comer e o alimento, o pente ou escova para arrumar o cabelo, e o ato de se vestir ou de colocar um calçado, etc.

Rios e Rossler (2017, p. 34) fundamentadas em Karpov (2003), apontam que não se trata de atuar com os objetos exclusivamente de acordo com suas características físicas, mas de manipulá-los conforme seus significados sociais, os quais não seriam descobertos pelas crianças senão pela mediação dos adultos. Portanto, o adulto inter-relaciona essas ações, signos e significados com o objeto para a criança, mostrando como usar, como agir, fazendo intervenções quanto ao seu uso coerente e social. Nessa fase há uma enorme ampliação do vocabulário da criança, o que complexifica ainda mais os processos comunicativos e relações práticas com os objetos.

É importante notar que mesmo a criança se apropriando do signo de algo, nem sempre compreende plenamente e de pronto o significado dos objetos. Vigotski (2009) afirma que, nesse período, a criança se relaciona mais com as propriedades do objeto do que com seu significado, isto é, com suas características constitutivas externas, como cor, cheiro, formato, tamanho etc. Não raro podemos observar, por exemplo, crianças que utilizam a palavra correta para nomear um objeto, mas não se relacionam com ele de forma coerente quanto ao seu significado social.

À medida que a criança, como ser falante, começa a assimilar a função simbólica dos objetos, passa a utilizá-los como forma de organização da experiência e, ao mesmo tempo, como modo de se afastar da realidade e operar sobre ela com um plano prévio (VIGOTSKI, 2009).

Essas duas principais atividades presentes na primeira infância – comunicação-emocional direta e atividade objetal manipulatória são incorporadas por uma nova atividade orientadora do desenvolvimento; o jogo protagonizado.

O jogo protagonizado de papéis segundo Elkonin (2017) indica uma necessidade da criança executar e dominar atividades do mundo adulto em que naquele momento ainda não possui condições para realizar efetivamente:

[...] as crianças comparam seu nível e suas possibilidades com o nível e as possibilidades de outras crianças e dos adultos. Nessa comparação, o adulto aparece, perante a criança, não só como portador dos procedimentos sociais de ação com os objetos, mas também como um indivíduo que realiza determinadas tarefas sociais [...] Não é acessível às crianças a realização dessa atividade na sua forma real concluída e no sistema de relações sociais, dentro das quais poderiam ser descobertas as tarefas e os motivos dessa atividade. Sendo assim, torna-se indispensável um processo especial de assimilação das tarefas e dos motivos da atividade humana e daquelas normas das relações, nas quais entram a pessoa durante sua realização. O adulto aparece ante a criança como portador de novos e, cada vez mais complexos, procedimentos de ação com os objetos, de padrões socialmente elaborados, indispensáveis para orientar-se na realidade circundante (ELKONIN, 2017, p. 160-161).

O Jogo de papéis se refere a uma alternativa pessoal e afetivo-emocional desenvolvida pela criança para superar essa contradição vivenciada de querer estar na posição do outro par da relação e não poder. Aqui, aprender e conhecer determinados modos de se relacionar com o mundo continua a ser necessário para a criança nesse momento de sua vida, entretanto, percebe que mesmo que compreenda o significado de uma dada situação social, não poderá efetivamente realizá-la.

Podemos perceber que o jogo de papéis se configura como modo de satisfazer determinadas necessidades afetivas (Vigotski, 2008), implicando em substituir aquilo na realidade que deseja realizar por algum outro objeto presente em seu meio, que passa a representar esse algo que sente como necessário. Sobre isso Vigotski (2008, p. 3) escreve: “Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente”.

Devemos considerar também que a atividade do jogo de papéis possui um caráter simbólico e representativo generalizado de reprodução das ações objetais em que a criança transfere o significado de uma coisa para outra, passando a agir com ela não pelo significado do objeto real utilizado no momento do jogo protagonizado, mas a partir do significado que o objeto passa a representar. Em Leontiev (2010, p.59) esse fenômeno é descrito assim: [...] “ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma”.

No contexto da teoria histórico-cultural, a atividade do jogo protagonizado assume um papel significativo no desenvolvimento infantil, pois, embora externamente a criança pareça estar apenas brincando, internamente, está engajada em um processo de aprendizagem e construção de conhecimento (ELKONIN, 2020). Durante o jogo protagonizado, a criança não apenas imagina e se diverte, mas também aprende a lidar com situações contraditórias, generaliza experiências e desenvolve habilidades de planejamento para superar desafios. Nessa perspectiva, o educador desempenha um papel fundamental ao participar do jogo como mediador, estimulando a reflexão, a resolução de problemas e fornecendo suporte adequado para promover a atividade cognitiva e o desenvolvimento integral da criança.

Enfatizamos ainda que, embora possa parecer que o motivo-objetivo que orienta a criança no jogo seja aprender e conhecer as ações, operações, objetivos e regras sociais de determinado papel, não é esse o caso, já que mesmo que domine com precisão as ações e operações de como dirigir um carro, por exemplo, só poderá fazer isso efetivamente em outro momento de sua vida. Portanto, a aprendizagem e conhecimento que adquire no jogo de papéis, mesmo que extremamente relevante para seu desenvolvimento, são subprodutos da atividade realizada (ELKONIN, 2020).

Neste período, a criança não representa papéis sociais especificamente para aprender e assimilar conteúdos objetivos da realidade, isso somente ocorrerá após seu ingresso na educação escolar, na qual a atividade orientadora do desenvolvimento será a atividade de estudo, que tem como principal objetivo o desenvolvimento da personalidade do estudante por meio da aprendizagem e assimilação dos conhecimentos teóricos (ELKONIN, 2020).

Diante das considerações acerca do conhecimento, aprendizagem e o jogo protagonizado, passaremos a abordar a questão dos limites e possibilidades envolvendo a organização e intervenção do educador se valendo do jogo protagonizado.

POSSIBILIDADES E LIMITES DA ORGANIZAÇÃO E INTERVENÇÃO DO EDUCADOR NO JOGO PROTAGONIZADO DE PAPEIS

Como vimos em Leontiev (1978) e Pinto (1979) é inegável a relevância das relações sociais e dos processos educativos para a formação e desenvolvimento das características genuinamente humanas. Pela sua constituição biológica ser contraditória as configurações humano-sociais, tal como escreve Leontiev (1978), é necessário que tais atividades educacionais mediem a relação do sujeito biológico com o mundo social, possibilitando a apropriação dos conhecimentos produzidos culturalmente e auxiliando-o a assimilar e aprender a como se orientar na realidade por meio de signos e significados linguísticos.

Sobre isso, Pinto (1979) escreve o seguinte:

O saber do animal transmite-se por herança genética, biológica, o conjunto de conhecimento necessário para sobrevivência e enfrentar situações vitais e necessárias. Já o saber do homem transmite-se por meio da educação, possui caráter social. O legado que se transmite por meio da educação as próximas gerações é o conhecimento. [...] A aprendizagem não é mais individual, por meio de ensaio e erros, mas se faz organizadamente por meio de transmissão social e de técnicas de transmissão desenvolvidas socialmente como técnicas de oralidade e escrita. O conhecimento agora começa a se acumular de forma progressiva e histórica (PINTO, 1979, p. 28).

Temos assim, que a atividade social educativa emerge e se organiza para transmitir os conhecimentos importantes à vida social (PINTO, 1979), pois o desenvolvimento sócio-histórico dos homens e mulheres não ocorre espontaneamente, mas precisam ser incluídos em diversas atividades educacionais específicas com outros seres humanos para assimilar os conteúdos objetivos da realidade, isto é, tecnologias, conhecimentos, linguagens etc.,

Ao escrever sobre esse desenvolvimento sócio-histórico, Leontiev (1978) destaca que para o sujeito se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

Ao citarmos Leontiev (1978b) o fazemos para enfatizar que a atividade cognoscitiva da criança, assim como seu processo de aprendizagem é sempre ativo do ponto de vista do sujeito, isto é, o sujeito sempre aprende em atividade, onde busca assimilar diversos conteúdos objetivos da realidade que satisfaçam suas necessidades.

Fundamentados em Vigotski (2020) consideramos que as atividades a serem desenvolvidas no processo educativo para promover aprendizagem e assimilação do conhecimento devem considerar o modo como, em atividade, a criança conhece e aprende.

No que concerne aos métodos de a criança conhecer e aprender Vigotski (2020) enfatiza que, no período anterior a pré-escola, esse movimento, em seu início, não ocorre de forma sistemática, mas sim de modo espontâneo¹. Em outras palavras, isso quer dizer que o sujeito aprende segundo um movimento interno que lhe é próprio. Vigotski (2020, p. 144) diz da seguinte forma: “[...] a peculiaridade da instrução da criança até os três anos é que uma criança dessa idade aprende [utshit’sai] segundo seu próprio programa”.

Essa dinâmica começa a se alterar no ingresso da criança na pré-escola, onde ela se torna capaz de seguir um certo programa educativo. No entanto, o autor aponta que esse programa ainda não é o escolar, que transcorre segundo um conjunto de procedimentos e métodos, mas sim um tipo de instrução intermediário entre o programa espontâneo da criança e o escolar, no qual a criança aprenderá à medida que o programa do professor se tornar o seu programa. Vigotski (2020) escreve:

¹ Espontâneo aqui não quer dizer que a criança aprenda e conheça o mundo socialmente construído sozinha, mas sim que esses fenômenos ocorrem sem a necessidade de uma educação sistematizada.

[...] a criança nessa idade já tem capacidade para a instrução escolar e, conseqüentemente, a partir dessa idade já é possível que a criança tenha algum tipo de programa de instrução e educação. No entanto, isto ainda não é um programa escolar. A criança na idade inicial aprende por um programa próprio; a criança em idade escolar aprende segundo o programa do professor, enquanto a pré-escolar é capaz de aprender na medida em que o programa do professor se torna seu programa (VIGOTSKI, 2020, p. 145).

Baseados em Vigotski (2020) vemos que na pré-escola tem-se início uma sistematização do ensino-aprendizagem em que o educador passa a intencionalmente organizar o processo educativo para promover a aprendizagem e assimilação de determinados conteúdos, considerando os modos como a criança aprende e conhece, assim como as atividades que orientam o desenvolvimento do sujeito nesse período.

Não é sem razão que podemos encontrar na literatura científica pesquisadores apontando as possibilidades metodológicas de utilização pedagógica do jogo, brincadeiras e outras atividades lúdicas como meios para promover o desenvolvimento do pré-escolar (SCHEDROVITSKI, 1986; MELLO, 2007; LEONTIEV, 2010; ELKONIN, 1987; ELKONIN, 2017).

Para citar Elkonin (1987, p. 85): “A elucidação da natureza psicológica do jogo deve permitir-nos não só compreender a sua importância para o desenvolvimento da criança, mas também dar-nos a chave para dominar o processo do jogo, aprender a dirigi-lo conscientemente, a utilizá-lo como meio de educação e desenvolvimento da criança pré-escolar”.

Concordamos com Elkonin (1987) acerca das possibilidades metodológicas do jogo para promover o desenvolvimento psicológico das funções superiores da personalidade, entretanto, é fundamental considerar, também, os limites da utilização dessas atividades no processo educativo, principalmente quando se trata de uma das principais atividades orientadoras do desenvolvimento infantil nesse período; o jogo protagonizado.

Como apontamos na introdução desse artigo averiguamos trabalhos científicos se referindo a utilização do jogo protagonizado como meio para alcançar determinadas finalidades educativas envolvendo aprendizagem e transmissão de conhecimentos (DUARTE, 2006; DUARTE, DERISSO, MELO DUARTE e DUARTE, 2017).

A seguir apontaremos algumas contradições, limites e possibilidades implicadas nas proposições desses autores.

O primeiro ponto é considerarmos se de fato é relevante e necessário que o educador proponha o jogo protagonizado à criança para ele emergir na atividade educativa. Em nossa pesquisa nos deparamos com afirmações teórico-metodológicas, as quais desde já enfatizamos que discordamos, que defendem, sim, a proposição dessa atividade à criança. Vejamos o que escrevem alguns autores:

[...] a brincadeira de papéis sociais não se desenvolve espontaneamente, ela requer ações educativas que promovam o surgimento, o desenvolvimento e o direcionamento desse tipo de atividade. Se a brincadeira de papéis sociais for deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação próprias aos papéis sociais com uma presença mais marcante no cotidiano da sociedade contemporânea (DUARTE, 2006, P. 95, grifo nosso).

Em sua dissertação de mestrado Favinha (2022, p.14) aponta na introdução de seu trabalho algo semelhante ao que vimos acima:

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 (grifo nosso).

Vimos anteriormente que, por sua configuração, a organização e proposição do jogo protagonizado pelo educador pode se mostrar um caminho, por vezes infrutífero e desnecessário, uma vez que, mesmo sem propor o jogo protagonizado à criança, ele vai emergir em sua atividade, seja no contexto educacional ou em qualquer outro, pois se trata de uma alternativa desenvolvida pelo sujeito para satisfazer determinadas necessidades pessoais e sociais (LEONTIEV, 2010; ELKONIN, 2017).

É evidente que, para alcançar esse nível de desenvolvimento até esse momento de sua vida, o sujeito precisará de processos educativos e de mediação para desenvolver capacidades psicológicas para poder manipular os objetos, falar, pensar, imaginar etc., mas assim como o adulto não precisa ensinar à criança a aprender e a conhecer², também não precisa ensinar a criança os mecanismos e processos que envolvem o jogo protagonizado.

Outro ponto a ser destacado envolve afirmações que sugerem o jogo protagonizado como instrumento didático para transmissão de conteúdos escolares. Nascimento, Araujo e Miguéis (2009), por exemplo, ao abordarem o assunto, apresentam importantes contribuições para a temática, contudo, discordamos da afirmação de que os conteúdos, no jogo protagonizado, assumem posição primária em relação aos papéis sociais nele representados: “[...] a importância pedagógica do jogo fica limitada em algumas situações porque a característica específica do jogo protagonizado - as relações sociais - assume uma função secundária em detrimento de um determinado conteúdo” (NASCIMENTO, ARAUJO e MIGUÉIS, 2009, p. 300).

Do modo como entendemos, ao representar determinado papel social no jogo protagonizado, o interesse da criança não é aprender ou assimilar os conhecimentos implicados no papel representado, embora isso acabe ocorrendo em alguma medida. Em

2 Enfatizamos que para a criança aprender e conhecer o mundo significado socialmente ela precisa, sim, da mediação e educação do adulto, mas tais processos são inerentes a constituição biológica dos animais e seres humanos, desde o nascimento estão constantemente conhecendo e aprendendo, esse processo apenas vai assumindo, nos humanos, características sócio-históricas (PINTO, 1979).

outras palavras, qualquer aprendizagem ou conhecimento adquirido no jogo, é subjacente ao real motivo da atividade. Sobre isso, Elkonin (2020, p. 157) escreve do seguinte modo:

Há vários caminhos para a criança descobrir o mundo ao seu redor. Qualquer que seja a atividade da criança, nela sempre vai ter o lado cognitivo, ou seja, a criança sempre descobre algo novo sobre os objetos que interage. Mesmo durante as atividades primitivas do bebê com brinquedos, ele atribui algumas propriedades a esse objeto, como por exemplo, formato, cor, sons que o brinquedo produz; a criança passa por um processo de cognição e aprende a se relacionar com as informações adquiridas. Quando a criança brinca com massinhas de modelar ou argila, ela aprende propriedades como plasticidade, resistência a deformação, modelagem e formatos geométricos. [...] Quando a criança aprende a interagir com qualquer objeto como por exemplo, o martelo, ela passa a conhecer suas propriedades como instrumento, as principais partes e a relação entre elas, como peso e formato. Seja qual for a atividade que está sendo realizada o objetivo da criança não é estudar o martelo, brinquedo ou massinha. Seu objetivo é obter o som na intensidade desejada, modelar uma forma deseja ou pregar um prego. O conhecimento adquirido durante a execução da atividade é um subproduto da própria atividade. Nesse caso, a cognição já é incluída na vida da criança, nas suas atividades do dia a dia e em suas relações práticas com o mundo ao redor.

Marcolino, Barros e Mello (2014), no mesmo sentido que Elkonin (2020), escrevem que o jogo protagonizado fica descaracterizado quando passa a ser utilizado como meio didático para ensino-aprendizagem de objetos ou conhecimentos científicos. As autoras criticam tanto proposições teóricas que utilizam o jogo como meio de transmissão de conhecimentos quanto aquelas que o tomam como recreação e com conteúdos fúteis.

A despeito das críticas realizadas, apontam que mesmo em determinada medida e com certas limitações é possível intervenções pedagógicas que, partindo do jogo protagonizado da criança, medeiam a relação do sujeito com novos conhecimentos e aprendizagens, desde que essas fiquem em segundo plano nesse processo.

Antonio (2021, p. 66), em sua dissertação de mestrado, escreve assim:

O professor pode enriquecer a atividade lúdica trazendo elementos de complexificação, sempre alicerçado no conhecimento teórico-científico sobre o desenvolvimento da criança nesse período específico. Afinal, a ideia não é conduzir o brincar, mas apoiar o seu desenvolvimento e complexificação como atividade-guia do período, a brincadeira de papéis sociais, fornecendo matéria-prima para criança estruturar melhor o brincar, trazendo elementos culturais ricos e estimulantes para o seu desenvolvimento psíquico.

Trata-se, neste sentido, de criar condições para que o sujeito se desenvolva com mais qualidade em sua atividade. Nesta dinâmica, a intervenção do professor envolveria a organização dos ambientes, apresentação de brinquedos, objetos e cenários temáticos, explicitação das regras internas dos papéis vivenciados etc. (MARCOLINO, BARROS E MELLO, 2014).

Embora haja aqueles que defendam a mediação e intervenção direta no jogo da criança, como podemos ver na citação:

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 (sic) Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil 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 (DUARTE, DERISSO, MELO DUARTE e DUARTE, 2017; p. 498-499).

É importante enfatizar que a intervenção do educador pode ser mais relevante e significativa se realizado num momento adjacente à situação em que a criança vivencia o jogo protagonizado.

Um estudo realizado por Bom (2021) analisou oito situações de jogos protagonizados em que o docente realizou algum tipo de intervenção nessa atividade. Os tipos de intervenções envolveram: 1- Docente intervém no jogo como membro do grupo e auxilia nas questões que estão emergindo no cenário social construído pelas crianças; 2- Professor entra no jogo por livre e espontânea vontade e o encerra sem engajar-se no cenário social construído pelas crianças; 3- Educador intervém no cenário social do jogo e o encerra em virtude da rotina escolar cotidiana.

A pesquisa demonstrou que tais modos de intervir na atividade de jogo protagonizado pela criança não produziram situações de desenvolvimento significativas e relevantes no contexto educacional, vejamos quais comportamentos foram identificados: Encerramento do jogo; alteração da temática do jogo; indiferença à intervenção docente, permanecendo na mesma estrutura na qual o jogo estava construído; manutenção do jogo até o esgotamento da temática e alteração no contexto do conteúdo do jogo.

Fundamentos em Bom (2021), percebemos com tais resultados que o docente, quando intervém diretamente nesse contexto, cria uma situação de estranhamento que pode interromper os processos de elaboração afetivo-emocional e cognitivo pertinentes ao jogo protagonizado: “As crianças expressam em seus corpos a vontade de continuar, mas sabem que o professor é o adulto, o reconhecem e como rotineiramente sofrem intervenções que engendram encerramento de seus jogos, acabam vendo no professor o agente atípico. O membro que não joga. E se jogar será tratado como o adulto ainda que ele represente um papel” (BOM, 2021, p. 81).

Como afirmamos no início deste tópico, não negamos a possibilidade do uso do jogo como instrumento de ensino-aprendizagem, mas é preciso realizar uma distinção, nem sempre considerada no trabalho educativo, entre o jogo protagonizado pela própria criança e o jogo criativo, como nomeia Elkonin (1987), proposto pelo educador em que a criança é protagonista. Ambas as atividades são necessárias e relevantes para a educação e desenvolvimento do sujeito, mas os motivos-objetivos que as direcionam não são os mesmos.

Schedrovitski (1986) citando Blonski aponta a existência de um sistema de diversos tipos e formas de jogo que orientam a atividade da criança: “[...] chegámos à conclusão que numa criança relativamente desenvolvida não existe jogo em geral, mas sim vários sistemas de jogo diferentes, e cada um deles, em primeiro lugar, tem a sua lógica particular de organização e desenvolvimento e, em segundo lugar, necessita de procedimentos de gestão próprios” (SCHEDROVITSKI, 1986, p. 93).

Diante disso, consideramos que o educador não só pode como deve organizar, intervir e lançar mão de recursos envolvendo jogos, brincadeiras e outras atividades educacionais, mas deve fazer isso principalmente daquelas elaboradas especificamente com objetivo de ensino-aprendizagem, afinal, como diz Leontiev (2010) as crianças não passam a maior parte do tempo brincando, ainda que o jogo protagonizado de papéis seja a atividade principal na vida do sujeito na pré-escola.

Quanto ao jogo protagonizado propriamente concordamos com Marcolino, Barros e Mello (2014) que intervenções e organizações indiretas e adjacentes a essa atividade são mais relevantes para o desenvolvimento psicológico da criança. Por esse motivo as autoras apontam a necessidade do tempo livre em que as crianças tenham a liberdade para escolher de forma autônoma os jogos e papéis que desejam representar.

Assim, é fundamental que o espaço educativo não ocupe todas as atividades e situações de desenvolvimento das crianças, e que os educadores que medeiam a relação dos pré-escolares com os conteúdos a serem assimilados e aprendidos considerem e respeitem os processos afetivo-emocionais e psicológicos implicados na atividade do jogo protagonizado de papéis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, exploramos as possibilidades e limites da organização e intervenção pedagógica no jogo protagonizado de papéis como meio educativo para promover aprendizagem e transmissão de conhecimentos.

Ao longo do processo de desenvolvimento da personalidade, as atividades educativas e aquelas que orientam o desenvolvimento passam por transformações, e o jogo protagonizado emerge como atividade principal na vida de uma criança em idade pré-escolar.

Identificamos que o jogo de papéis, como atividade dominante, reflete a necessidade afetiva da criança de ocupar diferentes lugares em seu meio social. No jogo, ela busca satisfazer essas necessidades através de processos imaginativos e fantasiosos, representando de forma lúdica os papéis que gostaria de vivenciar.

Destacamos que a intervenção pedagógica deve considerar o aspecto afetivo-emocional e respeitar a atividade pessoal da criança durante o jogo, evitando interrupções que possam prejudicar o desenvolvimento psicológico importante para ela naquele momento. A proposição do jogo de papéis, quando orientado pelo educador, pode ter efeitos negativos ou ser desnecessária se não estiver alinhada às necessidades e interesses da criança.

Reiteramos a importância de uma intervenção educativa subjacente ao momento em que o jogo de papéis é vivenciado e que considere o jogo protagonizado como uma atividade intrinsecamente significativa para a criança, o qual promove complexificação da consciência e percepção sobre si mesma e sobre a realidade. Desse modo, a organização, intervenção e significação dos elementos envolvidos no jogo podem contribuir de forma mais significativa para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, R. O. **ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O JOGO COMO FENÔMENO MULTIDIMENSIONAL NA CULTURA CORPORAL, PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA.** Dissertação referente à pesquisa de Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/FCLAr. Araquara – SP. 2021.

BOM, F.C. **O jogo protagonizado infantil e o professor:** dimensões simbólicas nas interações sociais em sala de aula. Anais eletrônicos do IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação Criciúma, 2021, ISSN - 2446-547X, p.72.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O CONCEITO DE ATIVIDADE DE ESTUDO DOS ESTUDANTES. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV, 2020. - Coedição: Uberlândia MG: EDUFU, 2020, 436, p.

DUARTE, N. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

DUARTE, R. de C.; DERISSO, J. L.; MELO DUARTE, E. C.; DUARTE, N. **JOGO DE PAPÉIS OU JOGO PROTAGONIZADO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n.2, p. 489-501, maio-ago/2017.

D. Elkonin. PROBLEMAS PSICOLÓGICOS DEL JUEGO EN LA EDAD PREESCOLAR. In: SHUARE, M. (Tradutora). **A psicologia evolutiva e pedagógica na URSS:** Antologia. Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D.B. **PSICOLOGIA DO JOGO.** Tradução Álvaro Cabral. 2ª Edição. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, V. V. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2.ed. Curitiba: CRV, 2020- Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020.

ELKONIN, D. B. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância.** Uberlândia, MG: Edufu, 2017.

FAVINHA, M. A. Z. **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, 2022.

FERREIRA, A. A. **ATIVIDADE DE ESTUDO E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/243028>. Acesso em: 10 de Julho de 2023.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos, 11ª edição, São Paulo: ícone, 2010.

MARCOLINO, S. et.al. **A TEORIA DO JOGO DE ELKONIN E A EDUCAÇÃO INFANTIL**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 97-104. Disponível em: https://abrapee.files.wordpress.com/2014/05/abrapee_v18n1_corrigida1.pdf. Acesso em: 10 de Julho de 2023.

MELLO, S. A. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MORO, R. C. F.; ROSSLER, J.H. **ATIVIDADE PRINCIPAL E PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO**: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. Perspectivas em Psicologia: Revista de Psicología y Ciencias Afines, vol. 14, nº 02, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396003>. Acesso em: 10 de Julho de 2023.

NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E. S.; MIGUÉIS, M. da R. **O jogo como atividade**: contribuições da teoria histórico-cultural. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) * Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009 * 293-302.

PINTO, V. A. **CIÊNCIA E EXISTÊNCIA**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

REPKIN, V. V. A aprendizagem desenvolvimental e Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2.ed. Curitiba: CRV, 2020- Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SCHEDROVITSKI, G. P. Observaciones metodológicas a la investigación pedagógica del juego. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología da Psicologia Pedagógica das idades**. editorial Pueblo y Educación, 1986.

SEVERINO, J. A. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da filosofia da educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf>. Acesso em: 10 de Abril de 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas III**. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **PSCICOLOGIA PEDAGÓGICA**. Tradução Cláudia Schilling – Porto Alegre, Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808-6535. Publicada em Junho de 2008, Tradução de Zoia Prestes.

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

VIGOTSKI, L. S. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar (sem data). Cadernos RCC#21. volume 7. número 2, maio 2020.