



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE GESTÃO EDUCACIONAL

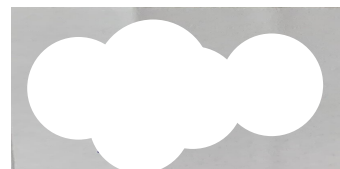
**A DIMENSÃO CIENTÍFICA DO LÚDICO: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA
PSICOLOGIA DO JOGO, DE ELKONIN**

**THE SCIENTIFIC DIMENSION OF THE LUDIC: CONTRIBUTIONS FROM
ELKONIN'S PSYCHOLOGY OF PLAY**

Milena Moor do Nascimento¹

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleonice Aparecida Raphael²

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Rubiana Brasilio Santa Bárbara³



Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo reconhecer como o lúdico é retratado por Elkonin na obra *Psicologia do jogo*, a fim de entendê-lo como científico. Como objetivos específicos tem-se: 1) Identificar os elementos que caracterizam o lúdico, a partir da obra psicologia do jogo de Elkonin, a fim de demonstrar que há científicidade no lúdico; 2) Mostrar exemplos de atividades lúdicas na obra psicologia do jogo, para evidenciar as ações cognitivas envolvidas. Por meio de pesquisa bibliográfica busca-se responder a seguinte questão norteadora: em que medida o lúdico pode ser considerado científico? Assim, para além de falar sobre a importância do lúdico, o intuito é explicá-lo como um campo de estudo científico.

Palavras-chave: Científicidade; Desenvolvimento infantil; Elkonin; Lúdico; Psicologia do Jogo.

Abstrac: This research aims to analyze how the ludic is portrayed by Elkonin in the book *Psychology of Play*, in order to understand it as a scientific field. The specific objectives are: 1) to identify the elements that characterize the ludic, based on Elkonin's *Psychology of Play*, to demonstrate its scientific nature; 2) to present examples of ludic activities from the book to highlight the cognitive actions involved. Through bibliographic research, the following guiding question is addressed: to what extent can the ludic be considered scientific? Thus, beyond discussing the importance of the ludic, the purpose is to explain it as a scientific field of study.

Keywords: Scientificity; Child development; Elkonin; Ludic; Psychology of Play.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

² Graduada em História (2000) e Pedagogia (2014) pela UEM, com especialização em Gestão Educacional (2007), mestrado (2017) e doutorado em Educação (2021) pela UEM, professora no Departamento de Teoria e Prática da UEM.

³ Graduada em Letras e Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e Educação Especial. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá-Pr (UEM), professora efetiva da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) da cidade de Campo Mourão.

1 INTRODUÇÃO

O lúdico se faz presente durante toda a infância da criança pois desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, contribuindo com o aprendizado, a criatividade e as habilidades sociais das crianças. Além de ajudar no desenvolvimento cognitivo, o lúdico contribui também para o desenvolvimento emocional, estimula a criatividade, a imaginação e auxilia no desenvolvimento de habilidades motoras. As atividades lúdicas auxiliam as crianças a compreenderem o mundo ao seu redor, fortalecendo laços afetivos o que contribui para um crescimento e desenvolvimento da criança.

Há conceitos que trazem o lúdico como prazeroso, divertido, de brincar por brincar, mas no decorrer dos estudos desta unidade verá que muitas coisas estão envolvidas neste universo para refletir que a brincadeira não é algo natural, e sim social, e que se afasta de uma concepção espontânea, sem sentido e significado para a criança.

Para ressaltar a diversidade de significados atribuídos ao jogo, autores como Huizinga (1951) e Vygotsky destacam o “caráter não-sério” do jogo, não relacionado à brincadeira da criança, que, ao brincar, reproduz de maneira autêntica a atividade de forma compenetrada. O “não-sério” mencionado por Huizinga refere-se ao cômico, ao riso que frequentemente acompanha o ato lúdico, contrastando com o trabalho considerado uma atividade séria. Huizinga enfatiza que o jogo não deve ser imposto, mas sim vinculado ao ato voluntário do indivíduo, destacando a possibilidade de a criança se afastar do mundo real e mergulhar no imaginário.

Vygotsky, por sua vez, considera que o jogo nem sempre traz riso, prazer e diversão, mas, ao contrário, muitas vezes envolve desprazer devido ao esforço exigido por certas atividades. No entanto, Vygotsky argumenta que a renúncia e a subordinação às regras também são fontes de prazer, ressaltando que satisfazer regras pode proporcionar essa satisfação.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (Vigotski, 1991, p. 66).

Em todos os jogos, sejam eles explícitos, como no xadrez, ou implícitos, como no faz de conta, há regras. As regras explícitas são evidentes, como no jogo de xadrez, enquanto as implícitas são observadas no faz de conta, onde a criança realiza ações baseadas em seu cotidiano ao brincar de mamãe e filhinha.

Isto posto, a pesquisa tem por objetivo Reconhecer como o lúdico é retratado por Elkonin na obra *Psicologia do jogo*, a fim de entendê-lo como científico. Como objetivos específicos tem-se: 1) Identificar os elementos que caracterizam o lúdico, a partir da obra psicologia do jogo de Elkonin, a fim de demonstrar que há cientificidade no lúdico; 2) Mostrar exemplos de atividades lúdicas na obra psicologia do jogo, para evidenciar as ações cognitivas envolvidas, para responder a seguinte questão norteadora: em que medida o lúdico pode ser considerado científico?

Elkonin (1998) explica que muitos psicólogos, ao estudarem o jogo infantil, destacam a imaginação e a fantasia, principalmente pela habilidade da criança em transformar objetos, como o clássico cabo de vassoura, transformando-se em cavalo. No entanto, há outros autores que argumentam que a transformação de objetos está em segundo plano e não é o aspecto mais importante do jogo.

O termo “lúdico” segundo Vygotsky (2018) e Elkonin (2019), refere-se ao jogo e à brincadeira como atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil. Para eles, o lúdico não é apenas entretenimento, mas uma ferramenta crucial para a construção do conhecimento e habilidades cognitivas nas crianças. O jogo é visto como um espaço onde a criança pode experimentar, explorar e internalizar conceitos de maneira mais eficaz.

Elkonin (2019), influenciado pelas ideias de Vygotsky, destacou a importância do jogo no contexto do desenvolvimento sociocognitivo infantil. Ele propôs que o lúdico não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma de atividade humana complexa que impulsiona o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Segundo Vigotski (1991), ao brincar, as crianças não apenas se divertem, mas também constroem representações simbólicas, exercitam a imaginação e desenvolvem habilidades de planejamento e resolução de problemas. O jogo, nesse sentido, atua como uma zona proximal de desenvolvimento, permitindo que as crianças alcancem níveis mais avançados de habilidade com o suporte adequado.

Elkonin (2019), enfatiza a relação entre o jogo e a aprendizagem, defendendo que além de ser algo social, a atividade lúdica é também uma forma natural e poderosa de educação, que proporciona uma base sólida para o desenvolvimento intelectual e emocional

das crianças. Desta forma, a hipótese é que a obra Psicologia do Jogo estabeleça uma fundamentação científica para o conceito do lúdico.

É evidente que o lúdico não recebe a atenção necessária no contexto do desenvolvimento humano, apesar de ser constantemente mencionado como importante, desta forma, esta pesquisa ao enfatizar a necessidade de reconhecer o lúdico como um campo legítimo de estudo científico, promove uma valorização mais profunda e abrangente do lúdico em diversos contextos, incluindo educação e desenvolvimento social.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de ir além da abordagem superficial baseada na importância do lúdico. Embora seja amplamente reconhecido que o lúdico é relevante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, há uma carência de compreensão sobre os fundamentos que o sustentam.

Por fim, busca-se trazer uma perspectiva científica para o lúdico, assim, a pesquisa aspira não apenas aprofundar a compreensão acadêmica, mas também a fornecer uma base sólida para práticas educacionais e intervenções voltadas para otimizar o potencial da criança. Dessa maneira, busca-se transcender a mera retórica sobre a importância do lúdico, transformando-a em um campo de estudo científico que influencia positivamente a educação e o desenvolvimento infantil.

2 CIENTIFICIDADE DO LÚDICO A PARTIR DA OBRA PSICOLOGIA DO JOGO DE ELKONIN

O lúdico se manifesta na primeira infância por meio do jogo protagonizado que se desenvolve e alcança seu nível máximo na segunda metade da idade pré-escolar (3 a 6 anos). Antes disso, Elkonin (1998), afirma que a atividade lúdica só é possível a partir do momento em que a criança desenvolve habilidades de coordenação sensório motora para manipular e atuar com objetos, ou seja, quando a criança desenvolve a capacidade de sustentar algo em suas mãos. Antes de manipular um objeto, primeiramente a criança desenvolve a atenção para tal, ou seja, antes do surgimento dos movimentos com as mãos para segurar o objeto, a criança vai ter uma concentração e fixação do objeto em movimento e em diferentes direções. Isso ocorre especificamente nos primeiros 6 meses de vida (Elkonin, 1998).

Elkonin (1998), afirma que o desenvolvimento sensorial está implícito desde o momento em que a criança passa a interagir com os adultos que cuidam dela, e assim, decorre em função de um processo de aprendizagem. Antes que a criança desenvolva o

movimento das mãos para segurar e manipular objetos, ocorre o desenvolvimento dos sistemas sensoriais. Antes disso, os movimentos da criança ainda são caóticos (Elkonin, 1998). À medida que a criança desenvolve o sistema sensorial seus movimentos vão sendo direcionados para ação de manipular objetos. [...] “no processo desses movimentos para apalpar forma-se a sensibilidade tátil específica e a transformação da palma da mão da criança num aparelho receptor que funciona de maneira ordenada” (Elkonin, 1998, p. 208).

O desenvolvimento das coordenações visomotoras, (olho e mão) são essenciais para o ato de agarrar, tendo seu início marcado pela fase descrita pelo autor como "complexo mímico-somático positivo" ou "complexo de animação". Nessa fase, a criança, quando fixa o olhar em um objeto, ela apresenta reações físicas visíveis, no entanto seus movimentos ainda são desordenados e caóticos. A princípio, o contato das mãos com o objeto ocorre de forma acidental, ainda são apenas consequência desses movimentos caóticos. No entanto, essa interação estabelece base para a evolução decorrente da coordenação, na qual o bebê desenvolve aos poucos a habilidade de direcionar suas mãos intencionalmente em direção a um objeto, desde que esse mesmo objeto esteja dentro de seu campo visual. Desta forma, o controle motor aprimora-se conforme a criança aprende a associar o movimento das mãos com o foco visual (Elkonin, 1998).

[...] o ato de agarrar é um movimento que responde à excitação visual difusa dos olhos da criança a partir de uma certa distância e com determinado ângulo, e que consiste em dirigir as mãos para o objeto e adotar com as palmas e os dedos certa postura (Elkonin, 1998 p. 209).

Segundo Elkonin (1998), é possível afirmar que a formação do ato de agarrar está relacionada à concentração da vista do objeto. O autor (1998), explica que quando a criança pega um objeto distante para segurar, apalpar e observar, ela está criando conexões entre o que ela vê do objeto e suas reais características como: tamanho, forma e distância. Este processo de observação e manipulação ajuda a criança na percepção tridimensional do mundo a sua volta. No entanto, esta percepção e este desenvolvimento motor só ocorre de fato, com a participação e mediação de um adulto pois, ele deve criar situações para que a criança aprimore o movimento das mãos baseando-se no que vê e na distância dos objetos e assim, estimulam tais habilidades. Muitas vezes, os adultos nem percebem que estão ajudando a criança a praticar esses movimentos, exemplifica o autor:

[...] o adulto suscita a concentração no objeto, coloca-o a uma distância na qual a criança começa dirigindo a mão para ele, e afasta-o, obrigando a criança a estirar-se na direção dele; se a criança estende as mãos para o objeto, o adulto desloca-o até que entre em contato com as mãos da criança etc. Transcorre

precisamente desse modo o desenvolvimento da orientação da criança no espaço e a direção independente dos movimentos baseados nessa orientação. Em todas essas situações o centro é o adulto (Elkonin, 1998, p. 210).

Neste contexto fica evidente o papel central do adulto no que se refere ao desenvolvimento da criança. É o adulto quem inicia, direciona e organiza as interações entre a criança e o ambiente, ele também desempenha um papel fundamental no estímulo das capacidades motoras da criança.

Nesse sentido, o adulto atua como um facilitador e como centro do processo de aprendizagem onde ele cria situações que desafiam e incentiva o engajamento da criança de forma estruturada. Deste modo, o desenvolvimento da criança acontece em um ambiente onde o adulto desempenha um papel fundamental realizando a mediação entre a criança e o mundo a sua volta.

Após o desenvolvimento do ato de pegar os objetos, os movimentos evoluem para uma fase chamada de movimentos reiterativos. Os movimentos reiterativos, como menciona o autor, que significa “movimentos repetitivos” começam a se desenvolver quando a criança bate no objeto com as mãos. À medida em que a criança explora os objetos, seus movimentos repetitivos passam a se tornar variados e mais complexos, assim a criança está desenvolvendo suas habilidades motoras, pois a criança passa a fazer além de somente bater no objeto: ela balança, passa de uma mão para a outra, faz com que ele oscile (quando o objeto está pendurado) e até bate um objeto contra o outro (Elkonin, 1998).

Conforme a criança desenvolve as habilidades motoras, ela passa também a combinar diferentes movimentos em uma sequência organizada e isso é conduzido pelo que ela percebe dos sentidos. Além do movimento das mãos, o bebê também usa os olhos de forma repetitiva para explorar o objeto, contribuindo para o desenvolvimento do entendimento e percepção (Elkonin, 1998).

Nesta fase, a principal atividade desenvolvida pela criança são as ações repetitivas e a manipulação do objeto, no entanto, o nível de desenvolvimento de tal habilidade irá depender do trabalho e ação pedagógica que a criança recebe. “O nível de desenvolvimento dessa manipulação em crianças no primeiro ano de vida depende da atenção pedagógica que se lhes tenha prestado” (Elkonin, 1998, p. 211).

Autores citados por Elkonin (1998) destacam que, se não houver estímulo pedagógico condizente, o desenvolvimento dos movimentos da criança pode ser prejudicado. “Se não se realiza um trabalho pedagógico com as crianças, o desenvolvimento dos movimentos se detém” (Elkonin, 1998, p. 211). Desta forma, a criança precisa receber o

estímulo adequado para desenvolver habilidades motoras indo além das atividades repetitivas.

Entender os mecanismos das reações repetitivas e encadeadas na criança é de suma importância para a compreensão do desenvolvimento infantil. De acordo com as referências trazidas por Elkonin (1998), essas ações são guiadas por uma motivação deliberada em busca de um “resultado imaginado”. Porém, essa interpretação pode ser subjetiva, uma vez que a ideia de um resultado só pode servir como motivação para movimentos repetitivos e encadeados a partir do momento em que a criança já teve uma experiência anterior de manipulação com o objeto. Quando a criança está lidando com um objeto pela primeira vez, ela ainda não possui uma concepção prévia do resultado, o que impossibilita a existência dessa motivação antecipada.

Se a motivação dos movimentos repetitivos fosse a “ideia do resultado”, as crianças tenderiam a usar objetos conhecidos. No entanto, elas preferem explorar novos objetos, o que indica que sua ação não é guiada por uma expectativa prévia. Além disso, como observado por Rosengart-Pupkó (1948), antes de manipular, as crianças primeiro “examinam” o objeto por um tempo, sugerindo que o impulso para agir está mais ligado à curiosidade e exploração do desconhecido do que a uma ideia antecipada de resultado. “As observações evidenciam que a criança manipula o objeto tanto quanto maiores possibilidades oferecem para atividade orientadora e investigadora” (Elkonin, 1998, p. 212). Na infância, o foco da criança não está no resultado de suas ações, mas no processo de interação e exploração. Se a motivação para os movimentos repetitivos estivesse vinculada apenas à ideia de um resultado específico, a criança tenderia a preferir objetos já conhecidos, cujas características e funções fossem familiares.

Desta forma, é possível compreender que esses fatos pressupõem que a motivação para as ações repetitivas e encadeadas das crianças está diretamente ligada ao caráter exploratório e investigativo dessas interações. A novidade do objeto e a diversidade de suas qualidades desempenham um papel indispensável na sustentação dessas ações. Naturalmente, ao explorar e manipular o objeto, a criança forma ideias sobre suas propriedades e possíveis resultados de suas ações. Assim, esses resultados são apenas um ponto de partida para a exploração, e não a causa que impulsiona suas manipulações.

Para entender como a novidade motiva a interação das crianças com objetos, Elkonin destacou o experimento realizado por Denisova e Figurin (1929). Neste experimento foi oferecido, ao mesmo tempo, um objeto já familiar e um objeto novo. As crianças que participaram demonstraram preferência pelo novo, manipulando-o enquanto

apenas observavam o objeto conhecido. No experimento, quando apenas o objeto familiar era apresentado, a criança demonstrava pouco interesse. desta forma, o estudo concluiu que, já a partir dos cinco meses, as crianças tendem a focar em explorar o que é novo, sugerindo que a curiosidade por novidades é um forte estímulo para suas ações (Elkonin, 1998).

Abramóvitch (1946), estudou as condições que levam as crianças a se concentrarem preferencialmente em objetos novos. Em seus experimentos, apresentou quatro tipos de objetos: (1) novos, de formas simples e atraentes; (2) objetos similares, mas já bem conhecidos da criança; (3) objetos novos, de formas complexas e menos precisas; (4) objetos conhecidos, utilizados em brincadeiras com adultos. Os resultados mostraram que: Os objetos familiares, mesmo atraentes e com formas claras, são rejeitados; objetos complexos e totalmente desconhecidos não despertam interesse; objetos novos atraem a criança quando são manipulados por um adulto que ela aprecia e que acompanha a ação com palavras. O maior atrativo é o objeto pouco familiar; já os muito conhecidos ou totalmente desconhecidos não despertam a mesma atenção, portanto, é possível afirmar mediante as observações que a criança é motivada pela novidade relativa e pelo contexto social em que o objeto é apresentado.

O estímulo da novidade para as manipulações da criança pequena, mostrado nas pesquisas, permite aprofundar mais a compreensão do mecanismo das ações reiterativas e concatenadas que incluem o exame ativo do objeto ou qualquer outra atividade sensorial (por exemplo, a atenção ao som emitido) (Elkonin, 1998, p. 223).

Elkonin (1998), afirma que a exploração do objeto pela criança, durante a manipulação, baseia-se na busca frequente por novas experiências. Quando o objeto é posicionado de diferentes formas, a criança mantém a sua atenção até que esgote todas as possibilidades de novidade. Quando não há mais elementos novos para descobrir, a observação atenta e a atividade exploratória cessam. A cessação da exploração ao esgotar as novidades sugere que o aprendizado infantil é dinâmico e centrado no interesse. Quando um objeto deixa de oferecer desafios, a criança naturalmente procura por novas experiências que a estimulem novamente, demonstrando um ciclo contínuo de curiosidade e aprendizado. Isso reflete a importância de proporcionar às crianças um ambiente rico e variado, que fomenta sua capacidade de descobrir, criar e interagir. O mesmo princípio se aplica aos movimentos repetitivos, como bater palmas ou sacudir um chocalho, por exemplo. Nesse caso, a novidade não está somente nas diferentes posições do objeto, mas também nos sons variados que ele produz. Cada nova posição e som estimulam a criança a continuar a manipulação, mantendo seu interesse por um maior período.

Ainda se referindo às ações repetitivas realizadas pela criança nos primeiros anos de vida da criança, o autor os caracteriza em três pontos: Elkonin (1998), destaca que o desenvolvimento das manipulações e habilidades sensoriais ocorre a partir dos seis meses, quando a criança começa a dominar capacidades fundamentais como concentrar-se, examinar, tocar e ouvir. Essas habilidades, associadas a movimentos coordenados regulados pela visão, tornam possível uma melhor exploração mais dos objetos.

Com o aperfeiçoamento do ato de agarrar, a atividade exploratória da criança atinge um novo patamar. Por volta dos seis meses, a orientação para o novo deixa de ser uma simples reação instintiva e transforma-se em um comportamento intencional e estruturado, refletindo em um aumento de interesse em explorar o ambiente ao seu redor.

Por fim, Elkonin destaca o papel fundamental da novidade na sustentação das ações infantis. A descoberta de novas características nos objetos estimula e mantém o interesse da criança, sustentando sua interação enquanto houver aspectos desconhecidos para explorar. Todavia, quando a novidade se esgota, a criança geralmente perde o interesse, cessando sua atividade exploratória.

Os pontos citados por Elkonin (1998), evidenciam como o desenvolvimento sensorial e motor, associado com a curiosidade pelo novo, fundamenta as ações exploratórias da criança durante seu primeiro ano de vida.

O surgimento e desenvolvimento dessas manipulações infantis distinguem-se notoriamente da atividade sensório-motora dos animais jovens, sobretudo, porque nos objetos ou brinquedos oferecidos pelos adultos à criança já estão programadas as operações sensório-motoras que nela devem formar-se e os elementos de novidade que os estimulam e os sustentam (Elkonin, 1998, p. 214).

Dessa forma, os adultos exercem uma influência significativa no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de manipulação das crianças. Um exemplo disso é o chocalho, feito para emitir som quando chacoalhado, incentivando movimentos repetitivos que ajudam a formar essas operações motoras. Esses brinquedos são criados para que os movimentos da criança se adaptem às necessidades específicas dos objetos, previamente estabelecidas pelos seus criadores. Todavia, a sequência ideal para apresentar esses brinquedos às crianças ainda não foi investigada suficientemente, deixando uma lacuna científica importante para pesquisas futuras relacionadas ao desenvolvimento infantil (Elkonin, 1998).

As primeiras interações iniciais das crianças com objetos não devem ser definidas como jogo. Seria mais adequado chamá-las de exercícios elementares para manipulação de objetos, onde a natureza das operações realizadas é diretamente influenciada pelas

características estruturais do próprio objeto. Durante essas manipulações, a criança desenvolve processos fundamentais que são indispensáveis para seu desenvolvimento futuro, em específico no que diz respeito às coordenações sensório-motoras. “Dessas manipulações primárias surgem, diferenciando-se, outros tipos diversos de atividade” (Elkonin, 1998, p. 215).

Essa atividade inicial refere-se fundamentalmente, em interações com objetos nas quais a criança aprende ações que foram estruturadas pela sociedade. Trata-se de uma forma de “exploração”, em que a criança procura descobrir novidades nos objetos ao seu redor. O termo “exploração” é destacado pelo autor para enfatizar que essa atividade é única e característica da infância. Para que a criança evolua para ações mais complexas com objetos, é de extrema importância modificar o tipo de relação que a criança estabelece com o adulto, uma mudança que se inicia ao longo do primeiro ano de vida e se consolida na primeira infância.

Elkonin (1998), discorre em sua obra um estudo detalhado sobre o desenvolvimento da comunicação da criança. Há uma relação entre coordenação motora e comunicação, na qual é estabelecida quando a criança, ao manipular objetos, começa a interagir com o ambiente, e ao mesmo tempo com o adulto que media essas ações. No estudo realizado por Lísina (1974a, 1974b), a pesquisadora identifica uma mudança significativa que ocorre por volta do primeiro ano de vida. A autora afirma que nessa idade, a comunicação emocional direta entre a criança e o adulto é gradativamente substituída por uma forma mais complexa, mediada pela interação com objetos. Desta forma, a comunicação direta entre a criança e o adulto se transforma em uma interação indireta, onde a criança se comunica por meio de suas ações com objetos, envolvendo o adulto nesse processo.

Lísina (1974a), descreve também que, apesar dessa mudança, as crianças ainda procuram estabelecer contatos pessoais diretos com os adultos, buscando atenção e aprovação. Elas valorizam alguns elogios específicos relacionados às suas brincadeiras e manipulações. Quando um adulto demonstra aprovar uma atitude realizada pela criança, isso provoca na mesma uma alegria genuína, assim mostrando que o reconhecimento é importante para o desenvolvimento de suas habilidades sociais e emocionais.

Lísina (1974b, p. 152) explica em seu estudo que, mesmo que a comunicação pessoal da criança pequena se insira na interação prática com os adultos, ela não se une completamente a essa interação; na verdade ela constitui uma nova forma de contato pessoal. Essa nova forma de comunicação é fundamental para o desenvolvimento das ações da criança com objetos durante a primeira infância. Ela tem a percepção do adulto como um

modelo a ser seguido para manipular os objetos, o que facilita a aprendizagem e o aprimoramento das habilidades motoras da criança.

As particularidades no relacionamento entre a criança e os adultos desencadeia um papel fundamental no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de manipulação de objetos, e na formação das bases para o jogo simbólico. Na primeira infância, a interação com os adultos evolui e passa de uma comunicação emocional direta para uma forma mais complexa e mediada, onde os adultos além de orientar, se tornam também modelos de ações a serem reproduzidas, imitadas e exploradas pela criança. Esse processo permite que a criança aprenda a manipular objetos de maneiras específicas, na qual é estimulada pela curiosidade e pelo desejo de receber aprovação e reconhecimento por parte do adulto. Assim, essa fase de desenvolvimento é marcada pelo surgimento dos princípios essenciais para a construção do jogo protagonizado, onde a criança passa a imitar ações e papéis sociais, que são influenciadas por suas interações e vínculos afetivos com os adultos (Elkonin, 1998).

A origem do jogo simbólico está profundamente relacionada ao desenvolvimento das ações com objetos. Este processo é guiado e orientado pelos adultos durante a primeira infância. Essas ações referem-se aos modos socialmente estabelecidos de utilizar objetos, que foram desenvolvidos ao longo do tempo e associados a funções específicas. Nesse contexto, os adultos desempenham um papel extremamente importante, uma vez que, são eles que introduzem e demonstram essas formas de uso, sendo assim o modelo para a criança aprender e reproduzir tais práticas.

As formas de uso dos objetos não são evidentes para a criança apenas pela simples manipulação; eles não se revelam de forma espontânea sem a orientação e o exemplo direto por parte dos adultos. O desenvolvimento das ações com objetos é, portanto, um processo de aprendizagem direcionado, onde os adultos desempenham um papel importante ao demonstrar como utilizar tais objetos. Esse aprendizado envolve tanto ações funcionais, como o uso de uma xícara ou colher, por exemplo, como também as ações lúdicas, onde os brinquedos são tratados de maneira semelhante a objetos reais nas primeiras fases do desenvolvimento da criança. Desta forma, a criança aprende a manipular os objetos por meio da interação mediada, que possibilita uma compreensão mais profunda de seu uso construído socialmente (Elkonin, 1998).

Elkonin (1998) destaca que, ainda há falta de pesquisas as quais explorem de forma detalhada e minuciosa o processo de aprendizado infantil relacionado às ações com objetos. Ainda que seja possível a criança, por conta própria, descobrir as funções de alguns objetos

ao tentar realizar tarefas que envolvem o uso de instrumentos, essa não é a principal forma de aprendizado. O modo principal pelo qual as crianças aprendem a utilizar objetos é por meio da interação conjunta com adultos, que gradativamente transmite às crianças os modos de uso de determinado objeto estabelecidos pela sociedade. Durante esse processo, os adultos organizam as ações das crianças seguindo um modelo predefinido e, em seguida, incentivam e supervisionam o desenvolvimento dessas habilidades, orientando e ajustando as atividades conforme necessário para garantir uma aprendizagem da criança.

Antes de descrever e analisar os resultados de pesquisas específicas sobre a formação das bases para o jogo simbólico durante o aprendizado das ações com objetos, Elkonin (1998), destaca que é importante fazer algumas observações gerais sobre esse processo. Essas observações foram feitas por Köhler no desenvolvimento das habilidades de seu neto, Andrei, de aproximadamente um a dois anos de idade.

Uma das observações, Köhler relata uma situação na qual Andrei não sabia descer do sofá. Primeiramente, ele tentava de forma inadequada, de cabeça ou de lado. Então, para ensiná-lo, a avó o girou, posicionando-o de frente para o encosto do sofá, com os pés para fora, orientando-o a descer um pé de cada vez. Durante esse processo, a avó acompanhou cada movimento, e encorajou o neto repetidamente: “Assim, assim!” (Elkonin, 1998, p. 217). Nas tentativas posteriores, ele não o auxiliou nos movimentos, apenas o incentivou positivamente com frases como: “Assim, assim! Você é um craque!” (Elkonin, 1998, p. 217). Essa interação demonstra como o aprendizado da criança é facilitado quando existe uma orientação e estímulo verbal dos adultos, que direciona o comportamento e assim permitem que a criança desenvolva a habilidade de forma independente. À medida que Andrei foi adquirindo autonomia, a avó reduziu sua intervenção física, limitando-se apenas ao estímulo verbal, demonstrando confiança nas capacidades dele. Esse tipo de apoio mostra que o aprendizado infantil não acontece isoladamente, mas dentro de uma relação significativa, onde o adulto além de ensinar, também inspira e fortalece a autoestima da criança, preparando-a para lidar com os futuros desafios de forma independente.

Alguns dias antes da observação mencionada, a mãe de Andrei iniciou um processo de aprendizado para ensiná-lo a usar a colher. Ela deu a colher na mão dele e o ajudou a fazer os movimentos necessários, direcionando sua mão até o prato para pegar comida e, em seguida, levando a colher até a boca. Nas refeições seguintes, Andrei segurava sua própria colher enquanto a mãe o alimentava com outra. Entre uma colherada e outra, Andrei tentava repetir o movimento de levar a colher ao prato para pegar comida e, mesmo quando não conseguisse pegar uma quantidade significativa, ainda sim levava a colher até a boca.

Mesmo que esses movimentos fossem repetidos por várias vezes, eles ainda eram bastante imprecisos. Andrei segurava a colher pelo cabo, mas usava o punho todo para manipulá-la, arrastando-a de maneira desajeitada para pegar comida e levando-a de lado até a boca. Esse relato aponta um estágio inicial de desenvolvimento motor, onde a repetição e a orientação dos adultos são fundamentais para que a criança aprenda a realizar a ação de forma mais coordenada e precisa ao longo do tempo.

Elkonin (1998), descreve também descreve como Andrei aprendeu a resolver um problema com a ajuda de seu avô Köhler. Quando sua bola ficou presa debaixo de um armário, ele tentou alcançá-la sozinho, e não conseguiu, então, pediu ajuda. Juntos, eles usaram um bastão para puxar a bola para fora, e essa experiência trouxe para Andrei uma estratégia para situações semelhantes no futuro.

Sempre que outro objeto ficava longe do seu alcance, Andrei recorria ao avô pedindo o “bastão” para tentar pegar o objeto sozinho. Caso não conseguisse, ele sabia que poderia pedir ajuda para seu avô, e juntos repetiram a ação. Esse processo comprova o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas na criança, bem como a importância da interação cooperativa com os adultos para a aprendizagem e prática de novas habilidades, sendo elas motoras e cognitivas.

Outra situação destacada pelo autor, é de quando a mãe de Andrei penteava seu cabelo utilizando uma escova e, em seguida, a mãe colocou a escova na mão dele, direcionando seus movimentos para que fizessem juntos a ação de pentear os cabelos. A partir dessa prática compartilhada, Andrei começou a repetir a ação sozinho. Ao se aproximar do espelho e ver a escova, ele a segura corretamente pelo cabo e tenta pentear seu cabelo, passando-a várias vezes na cabeça. Porém, devido à sua falta de experiência, ele acaba usando a parte de trás da escova, o que impede que realmente consiga pentear seu cabelo.

Esse exemplo mostra como as crianças aprendem novas habilidades através da repetição de ações guiadas por adultos. Mesmo que Andrei ainda não domine completamente a técnica, o fato de ter observado e a prática foram essenciais para que ele aos poucos aperfeiçoe seus movimentos e consiga realizar essa tarefa sozinho.

Ainda se tratando dos relatos de Elkonin (1998), a partir das observações de Köhler, o autor conta que André ganhou um automóvel de brinquedo, e seu avô inicialmente mostrou para ele como dar corda no brinquedo. Para ajudar Andrei a aprender, ele o ensinou a segurar o automóvel com uma mão e a chave com a outra. Assim, o avô direcionou sua mão com a chave até o orifício, mas, como ele ainda tinha dificuldade para dar corda, um adulto completava a tarefa. Em seguida, Andrei começou a tentar sozinho: segurava o automóvel

com uma mão, a chave com a outra, e a inseriu no lugar específico, sempre olhando para o adulto em busca de confirmação. Ao perceber que não conseguia girar a chave, pedia: “Vovô, você!”, indicando que queria ajuda.

Andrei e o avô repetiram essa atividade várias vezes. Somente após dois ou três meses de prática, ele finalmente aprendeu a dar voltas na chave sozinho. A partir de então, Andrei passou a realizar todas as operações de forma independente, ele apenas olhava para o adulto em busca de incentivo e aprovação, demonstrando a importância do reforço positivo no aprendizado.

Um pouco depois de completar um ano de idade, Andrei demonstrava interesse em ajudar os adultos. Elkonin (1998) descreve que assim que seu avô Köhler se levantava, Andrei abria o baú de roupa de cama e o acompanhava até o sofá, insistindo para que ele recolhesse os lençóis e cobertores. Quando o avô começava a dobrá-los, ele tentava ajudar, pegando uma almofada pequena e carregando-a com as duas mãos até o baú, sempre atento.

Andrei observava com bastante atenção a sequência de ações realizadas por Köhler para arrumar a cama e, quando tudo estava no lugar, ele mesmo fechava o baú, novamente olhando e afirmando “Assim!”, como uma confirmação de que havia concluído a tarefa. Esse comportamento mostra não apenas o desejo de imitar as ações, mas também de colaborar, mostrando como a criança busca aprender através da observação e do envolvimento ativo em atividades do cotidiano junto com os adultos.

Antes de completar três anos, Andrei mostrou grande satisfação em ajudar os adultos nas tarefas domésticas. Ele gostava de pôr e retirar a mesa. Ao levar pratos ou xícaras, Andrei frequentemente virava a cabeça para olhar para o adulto que o acompanhava, em busca de aprovação. Essa constante necessidade de confirmação resultava em pequenos acidentes e dificuldades durante a execução de algumas tarefas.

Esse comportamento da criança transmitia uma sensação de dois pontos em suas ações: de um lado, ele estava focado na manipulação dos objetos, tentando desempenhar a tarefa; por outro lado, sua atenção estava voltada para conquistar a aprovação e reconhecimento do adulto. Este processo reflete como o desejo de agradar e receber estímulo positivo é um fator importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades práticas na infância. Os vários exemplos descritos por Elkonin (1998), baseado nas observações de Köhler evidenciam como é importante para criança receber um elogio do adulto.

O aprendizado das ações com objetos socialmente significativos acontece por meio da interação da criança com os adultos. Nesse processo, os adultos transmitem aos poucos as

etapas para a execução do ato, fazendo com que a criança, gradativamente, desenvolva autonomia na realização dessas ações. Essa atividade faz com que a criança adquira habilidades práticas, e promove uma interação significativa, na qual ela busca o estímulo e o elogio do adulto.

Cada ação da criança com um objeto, nas fases iniciais de aprendizado, objetiva alcançar um resultado específico. Isto quer dizer que, esse objetivo é acompanhado de uma motivação social: a necessidade de assegurar que sua ação será correta e, conseqüentemente, elogiada pelo adulto. Na execução da ação, a criança antecipa emocionalmente as possíveis reações do adulto, demonstrando como é importante obter aprovação para o seu desenvolvimento. Essa expectativa de uma resposta positiva ou negativa orienta o comportamento da criança, contribuindo para o fortalecimento do vínculo entre ela e o adulto, tornando a interação parte fundamental para seu crescimento social e emocional.

Durante a formação das ações com os objetos, a criança aprende primeiro o esquema geral de manipulação destes com a sua designação social, e só depois se ajustam às operações soltas à forma física do objeto e às condições de execução das mesmas (Elkonin, 1998, p. 220).

O modelo de ação que os adultos apresentam à criança, não é ainda assimilado instantaneamente. Isso porque a criança ainda não diferencia as formas físicas dos objetos. O processo de percepção e compreensão dessas formas é aprendida aos poucos e demanda tempo com o adulto onde ele orienta e reforça tais habilidades para que a criança se familiarize com o uso correto dos objetos.

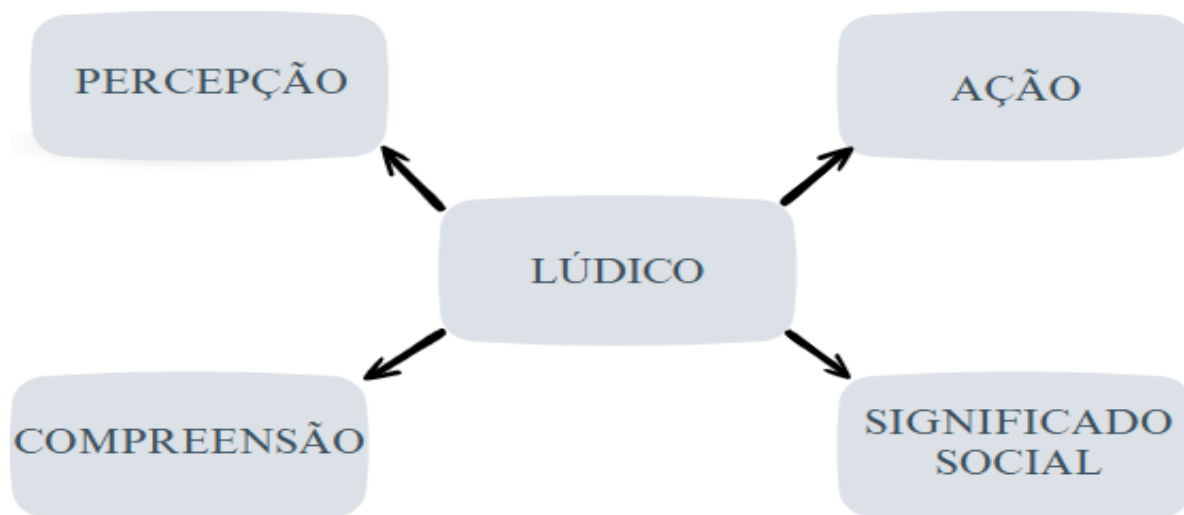
A criança absorve apenas uma forma geral da ação, ligada ao significado social do objeto, ou seja, ela entende o uso básico e a função social do objeto, mas ainda não compreende todos os passos para manipulá-lo corretamente. Esse entendimento inicial é o ponto de partida, pois, com tempo e a prática, a criança aprimora suas habilidades com o auxílio dos adultos.

Elkonin (1998), destaca que a ação com objetos na primeira infância possui uma natureza complexa, especialmente nas etapas iniciais de sua formação. Por um lado, a criança aprende o esquema geral da ação, ou seja, o significado social do objeto, sua função básica ou a função que representa na sociedade. Há também o aspecto operacional, que requer a compreensão das propriedades físicas do objeto para que ele seja manipulado de maneira correta. Esse conflito reflete-se na diferença de tempo para o aprendizado de cada aspecto, enquanto a criança aprende rapidamente a função social do objeto, o desenvolvimento da habilidade prática e operacional, leva um maior tempo e exige repetição.

Essa diferença na aprendizagem leva à formação de duas atividades diferentes: a atividade prática e a lúdica. Na atividade prática, é fundamental que a criança compreenda o significado do objeto, e aprimore as operações necessárias para seu uso adequado, melhorando as habilidades práticas associadas ao objeto em seu contexto funcional. Na segunda atividade, na atividade lúdica é o trabalho com os significados dos objetos, ou seja, o uso das ações gerais associadas a esses objetos em diversas situações. Esse tipo de atividade, que foca apenas no significado social dos objetos, caracteriza-se como jogo simbólico. Essa forma de brincar se desdobra do processo geral de aprendizado das ações com os objetos, e se direcionando a uma lógica de desenvolvimento própria. Desta forma, o jogo com objetivo surge como uma expressão da compreensão inicial da criança sobre os significados sociais dos objetos, permitindo que ela explore essas representações em vários contextos de forma independente (Elkonin, 1998).

A partir dessas considerações iniciais, podemos agora analisar e descrever o desenvolvimento das ações com objetos nas crianças pequenas, observando como surgem as bases para o jogo simbólico.

Imagem 1: Elementos que compõe o lúdico segundo Elkonin (1998).



Fonte: Elaboração própria.

Segundo Elkonin (1998), os elementos que compõem o lúdico a ação, percepção, compreensão e significado social estão fortemente interligados, formando a base para o desenvolvimento da criança. Esses elementos operam juntos, pois fazem parte do processo no qual a criança explora o mundo ao seu redor, internaliza significados sociais e transforma suas

interações em aprendizado simbólico. Essa relação nos mostra que o lúdico vai além de uma atividade espontânea, sendo uma prática estruturada que impulsiona o desenvolvimento social e cognitivo da criança.

3 ATIVIDADES LÚDICAS NA OBRA PSICOLOGIA DO JOGO: EXEMPLOS QUE EVIDENCIAM AS AÇÕES COGNITIVAS NA AÇÃO DE BRINCAR

Elkonin (1998), fundamentou sua análise na pesquisa de Frádkina (1946), que focou em específico nessa questão. A principal diferença entre a abordagem da pesquisadora Frádkina (1946), e a proposta de Jean Piaget (1945), para a gênese do jogo está na ênfase dada às interações entre a criança e os adultos. Frádkina (1946), observa o desenvolvimento das ações lúdicas com objetos sob uma ótica que considera as relações com os adultos um elemento indissociável do aprendizado infantil. Sua pesquisa conta com observações detalhadas de crianças na faixa etária de um a três anos de um internato, além de anotações sobre o desenvolvimento de sua própria filha, proporcionando uma visão ampla e prática do processo de desenvolvimento da criança.

Frádkina (1946), ressalta que, no início da infância, as ações da criança com objetos têm origem a partir de atividades realizadas com os adultos que cuidam dela. Nesse momento, a criança interage de forma independente e somente com os objetos que já foram utilizados em atividades anteriores com o adulto e tende a imitá-los da mesma forma. Um exemplo disso citado pela autora é o de Tânia, uma criança de um ano e vinte dias, que imita os cuidados que sua educadora demonstrou com certos brinquedos, deitando eles e fingindo alimentá-los, Tânia utilizava os mesmos brinquedos que a educadora usou. Para a criança nesse período de desenvolvimento, não importa se o brinquedo tem uma semelhança real com o objeto que representa; o principal é a experiência junto com o adulto, a qual direciona sua compreensão e uso dos objetos.

Aos poucos, as ações que a criança observou e aprendeu durante as atividades com os adultos se ampliam e a criança passa a incluir uma maior variedade de objetos. Com o tempo, a criança começa a reproduzir espontaneamente atividades que observa no cotidiano. Esses novos comportamentos trazem aspectos da vida dela e das pessoas à sua volta. Outro exemplo citado por Frádkina (1946), é o de Volódia, que com apenas um ano e quatro meses, imita a ação de escrever. Ele utiliza um palito de madeira como se fosse um lápis, vira a cesta dos brinquedos e “escreve” no fundo plano dela. Esse comportamento mostra que, nesse estágio, a

criança explora e recria as ações que observa, transferindo o que aprendeu para novos objetos e contextos usando sua criatividade de forma independente.

Nesse exemplo, observamos um novo modo de aprendizado, onde a criança assimila ações por meio da observação das atividades dos adultos. Embora essa maneira de aprender seja limitada de certa forma, uma vez que as crianças ainda não possuem todas as habilidades para executar uma ação precisa. Essa observação aumenta o desejo da criança de reproduzir o comportamento, e de certa forma impulsiona novas ações nas quais irão expandir suas capacidades de interação com o ambiente (Elkonin, 1998).

Quando as ações da criança começam a ter uma variedade crescente de objetos, que na maioria das vezes não se assemelha ao objeto original com o qual a ação foi apreendida, pode parecer que a criança está substituindo um objeto por outro. Na verdade, essa substituição é apenas aparente. De fato, não há uma troca direta de um objeto pelo outro. Elkonin (1998), traz um exemplo que contextualiza esta afirmação: Uma criança pode colocar sobre uma almofada diferentes itens que encontra, como um carretel, um telefone de brinquedo, um pino ou uma peça de quebra-cabeça.

Essa ação não é uma simples substituição, e sim uma ampliação do seu entendimento sobre a função e o significado de sua ação, indicando que ela está explorando e aplicando seu aprendizado em novas situações e contextos, mesmo que os objetos utilizados não tenham ligação óbvia com o objeto original. A substituição de objetos no jogo infantil não é apenas uma troca, mas sim um processo significativo que amplia a compreensão da criança sobre as funções e os significados associados às ações. Ao substituir um objeto original por outro sem ligação óbvia, a criança transfere simbolicamente as propriedades e funções do primeiro para o segundo. Essa substituição mostra sua capacidade de abstração e criatividade, permitindo que explore novas possibilidades e recrie situações baseadas em suas experiências anteriores.

Não há como interpretar que, ao deitar um carretel sobre a almofada, a criança esteja usando-o como substituto de uma boneca, menciona Elkonin (1998). Na mente das crianças, as relações de semelhança ou diferença entre uma boneca e um carretel ainda não existem. A criança não está tentando "colocar o carretel para dormir", ela apenas repete a ação de colocar objetos sobre a almofada, como fez com outros anteriormente. Nessa situação, o foco da criança está na interação com a almofada, local onde ela coloca os objetos, e não com os próprios objetos em si, indicando que, nesta fase, o significado específico de cada objeto não tem ainda influência nas suas ações.

Frádkina (1946), descreve uma situação na qual sua filha Irina, de um ano e quatro meses, coloca sapatos em uma bola. À primeira vista, poderia parecer que a bola estaria

substituindo uma boneca ou um ursinho de pelúcia, pois Irina já havia colocado os sapatos nestes objetos em outras ocasiões. Porém, uma análise mais detalhada mostra que o foco da ação está nos sapatos novos, que despertam o interesse da criança, e não na bola em específico. Logo que Irina pega os sapatos, ela os coloca ao lado de seus próprios pés, e em seguida calça nas patas do urso de pelúcia, e, depois, os coloca na bola novamente. Esse comportamento de Irina indica que sua atenção está focada em explorar as possibilidades dos sapatos, ao invés de realizar uma ação simbólica ou lúdica com a bola.

Em situações parecidas, onde ocorre a substituição de um objeto por outro nas atividades das crianças pequenas, é importante identificar o verdadeiro foco da ação aprendida e também as condições específicas para sua realização. Nos exemplos apresentados por Elkonin (1998), o objeto central de manipulação foi a almofada e, no outro, os sapatos. Os outros itens citados apenas deram contexto ou condições para que a criança executasse a ação com o objeto principal.

As ações específicas e simbolicamente orientadas na maioria das vezes, se manifestam em estágios de desenvolvimento infantil avançado, mostrando uma maior compreensão das relações entre os objetos e seus significados.

Durante a evolução das ações com objetos observam-se dois tipos de transferências. Em alguns casos, transferência da ação com o objeto, aprendida numa condição, para outras condições. Por exemplo, a criança aprendeu a pentear com um pente de verdade a própria cabeça, e passa em seguida a pentear a boneca, o cavalo de papelão, o urso de pelúcia [...] (Elkonin, 1998, p. 223).

Em outros casos, observa-se um comportamento semelhante, porém utilizando um objeto substitutivo, como por exemplo, a criança pode “pentear” a boneca, o cavalinho de brinquedo e até a si mesma, mas utilizando uma régua de madeira substituindo o pente. Na primeira situação, o foco da ação estava no uso do pente, já no segundo, a ação é aplicada a diferentes objetos, como bonecas e cavalinhos.

Esses tipos de transferência mediante ao autor (1998), refletem dois processos diferentes: no primeiro, a criança generaliza a ação para diferentes objetos, e no segundo, ela separa o objeto específico, nesse caso, o pente do esquema de ação, fazendo o movimento de “pentear” variando os contextos e objetos. Isso evidencia a capacidade de adaptação e flexibilidade da criança em seu processo de aprendizado, mostrando um estágio de desenvolvimento onde a função do objeto começa a se desassociar da ação realizada.

A substituição de um objeto por outro acontece pela primeira vez quando surge a necessidade por parte da criança de completar uma situação habitual, mas o objeto original

não está presente. Em estágios iniciais do desenvolvimento, essa substituição é feita com as próprias mãos. Um outro exemplo trazido pelo autor (1998), é o de Lida que, com dois anos e um mês, dá de comer para sua boneca usando uma pequena vasilha e depois, correu até o piano, dizendo que está trazendo caramelo e, esticando os braços para frente, se aproxima da boneca para alimentá-la simbolicamente. Em atividades como esta, as crianças dessa idade mencionam os alimentos de maneira imaginária, como Edia, de dois anos e cinco meses, que oferecia marmelada para a boneca em uma vasilha vazia, dizendo: “Isto é marmelada, come”.

Essas interações em específico mostram os primeiros sinais da criação de uma situação lúdica. Quando as crianças atribuem características imaginárias aos objetos (“a sopa está quente” ou “a marmelada está boa”) ou atribuem situações fictícias à boneca (“ela está doente”), isso marca o início do uso da imaginação para dar vida a situações inventadas, que são fundamentais para o desenvolvimento do jogo simbólico.

Ao mesmo tempo, observa-se que as crianças passam a usar determinados objetos como substitutos de outros em suas brincadeiras. Na maioria das vezes, esses objetos substitutivos não têm um valor lúdico específico, como pedras, palitos, peças de quebra-cabeça, mas são usados como complementos para brinquedos temáticos, como bonecas ou figuras de animais, e até mesmo para objetos domésticos, como cadeiras e colheres.

Tabela 1: O elemento lúdico e sua ação, percepção, compreensão e significado social nos exemplos de Elkonin (1998).

Elemento do Lúdico	Descrição no Contexto do Trecho	Exemplo
Ação	O ato de pentear, inicialmente aprendido em condições específicas e transferido para novos contextos.	Pentear a própria cabeça e, posteriormente, bonecas, cavalos de brinquedo e outros objetos.
Percepção	A capacidade de identificar as propriedades do objeto e entender sua funcionalidade.	Reconhecer o pente como uma ferramenta para pentear.
Compreensão	Entendimento da função social do ato de pentear e sua ampliação simbólica ao usar objetos substitutivos.	Usar uma régua de madeira ou outro objeto no lugar do pente para reproduzir a ação de pentear.
Significado Social	A internalização de papéis e normas sociais por meio da interação com objetos e imitação das ações dos adultos.	Representar o papel de mãe ou professora enquanto brinca de “família” ou de “escola”.

Fonte: Elaboração própria.

Nas observações de Frádkina, (1946), as crianças utilizavam peças de quebra-cabeça, carretéis, pedaços de madeira, pedras e chapas de metal como substitutos de sabão para “lavar” as bonecas. Objetos como pedras, anéis de osso e fichas de loteria eram usados para

simular alimentos; paus, fósforos e canetas serviam para “medir” a temperatura da boneca; enquanto grampos de cabelo, pinos de boliche e palitos de fósforo eram utilizados para “cortar” o cabelo da boneca. Esses exemplos ilustram como a criança utiliza a imaginação para atribuir novos significados a objetos comuns, ampliando seu repertório, suas brincadeiras e enriquecendo suas experiências lúdicas com uma criatividade cada vez maior.

Na nomeação desses brinquedos substitutivos que complementam os brinquedos principais, Frádkina (1946), identifica duas etapas distintas: “(a) as crianças mencionam esses objetos só depois que os adultos fizeram alguma coisa com eles; (b) as crianças denominam os objetos depois de se ter feito algo com algum deles” (Elkonin, 1998, p. 225).

Durante esse período, Elkonin (1998), afirma que os objetos substitutivos não recebem ainda uma designação lúdica antes de serem introduzidos na brincadeira ou antes que a criança tenha interagido de forma direta com eles. A pesquisadora Frádkina (1946), pontua que a criança nunca atribui uma função lúdica a um objeto sem ao menos ter experimentado a ação correspondente, supondo que a nomeação e o uso criativo desses objetos dependem da experiência prática e direta com o objeto no contexto da brincadeira.

Ao lançarmos o olhar ao período pré-escolar, o uso de objetos como substitutivos no jogo infantil indica características bem específicas. No começo, a criança exige pouca semelhança entre o objeto substitutivo e o objeto que ele representa. Um objeto pode facilmente ser utilizado de formas variadas nas brincadeiras das crianças pequenas. Segundo as observações de Frádkina (1946), um simples palito pode representar um termômetro, uma tesoura, uma espátula, uma colher, um pente, uma faca, um lápis e até uma seringa, tudo vai depender do contexto da brincadeira. Da mesma maneira, um pino de boliche pode simbolizar uma tesoura, uma colher, uma garrafa, um martelo etc.

Essa flexibilidade é tanta que a criança pode mudar o mesmo objeto de função durante a brincadeira diversas vezes. Por exemplo, um pau que está representando um pente pode ser usado momentos depois como uma tesoura para “cortar” o cabelo. Esse exemplo demonstra a capacidade criativa e simbólica da criança, que, nesse período, não necessita da correspondência visual entre o objeto real e o objeto imaginado por ela.

Em contrapartida, para a criança representar um mesmo objeto, ela utiliza itens variados que não possuem semelhança visual e nem relação com o objeto original. Então, um termômetro pode ser simbolizado tanto por uma caneta quanto por um pedaço de pau. Para a criança, qualquer objeto que possa ser colocado sob a axila serve como termômetro, por exemplo.

Essa forma de brincar em específico, demonstra como na infância a funcionalidade básica de um objeto é o mais importante para a criança, ficando de lado sua aparência visual. A capacidade de usar a imaginação para adaptar qualquer objeto às suas necessidades lúdicas indica o início da compreensão simbólica e a flexibilidade criativa que caracterizam o pensamento infantil. Para a criança é suficiente executar com o objeto substitutivo as ações que costumam ser feitas com os objetos autênticos (Elkonin, 1998, p. 226).

Nesse período, a criança não exige que o objeto substitutivo tenha características semelhantes às do objeto original. Isso é comum no uso de objetos substitutivos, como palitos, lascas e peças de quebra-cabeça (objetos que não possuem um uso específico), são incorporados como complementos para os brinquedos temáticos principais, como bonecas ou figuras de animais. Os objetos complementares servem como ferramenta para realizar ações específicas com os brinquedos principais.

Elkonin (1998), cita o exemplo de Lida, de dois anos e quatro meses, que brinca com uma boneca por um bom tempo. Durante a brincadeira, ela faz um curativo na boneca e depois dança com ela. Em certo momento, quando encontra um palito de fósforo na mesa, a menina o utiliza de forma criativa, passando-o pela cabeça da boneca e dizendo estar penteado o cabelo dela. Em seguida, mostra o palito à educadora, chamando-o de “nenê chique” (indicando que está “cortando o cabelo da boneca”) e, logo depois, diz “tesoura”, enquanto passa o mesmo palito na cabeça da boneca como se estivesse cortando o cabelo.

O comportamento de Lida demonstra como a criança usa a imaginação para transformar objetos simples e sem finalidade clara em ferramentas para realizar ações específicas, iniciando a compreensão simbólica e flexível dos objetos.

Segundo Elkonin (1998), esses primeiros momentos representam o início da ação lúdica. O desenvolvimento mais adiante dessa atividade depende do surgimento e da construção de papéis específicos que a criança adota quando executa certas ações. Nos jogos semelhantes aos de Lida, podemos observar a criança imitando ações realizadas pelos adultos, mas a criança ainda não atribui a si mesma o papel da figura adulta que está representando. Esse processo de "assumir um papel" está ligado à capacidade da criança referir-se a si mesma pelo próprio nome, um estágio importante na construção de identidade.

Outro exemplo citado pelo autor (1998), é o de Volódia, que com dois anos e três meses, ao brincar de alimentar seu cavalinho de brinquedo com uma xícara de madeira, comenta: “Volódia dá de comer”. Essa expressão demonstra que a criança começa a incorporar seu próprio nome nas brincadeiras, sinalizando o início do desenvolvimento de papéis e o desenvolvimento da compreensão de si mesma como parte da ação lúdica.

Quando a criança passa a referir-se pelo próprio nome enquanto está realizando uma ação, podemos dizer que ela não está somente executando a atividade, mas está também reconhecendo a si mesma como o agente que a realiza a ação. O uso do próprio nome é um sinal de que a criança está desenvolvendo uma consciência de seu papel ativo na ação.

Em vários momentos, as crianças, quando são incentivadas pelos adultos, começam a adotar os nomes dos adultos que estão imitando as ações. Elkonin (1998), traz o exemplo de Tânia, de dois anos e cinco meses, que ajuda a alimentar outras crianças durante a refeição. Ao observar essa imitação educadora, comenta: “Tânia, você é a tia Bácia” (referindo-se a uma outra educadora). Tânia repete, com entusiasmo: “Tânia é a tia Bácia, a tia Bácia” e, apontando para si afirmando: “Sou a tia Bácia”. Esse comportamento mostra o início da capacidade de a criança adotar papéis distintos em suas brincadeiras, essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento da ação lúdica. A criança ao se identificar com figuras adultas e imitar suas ações, ela começa a construir uma compreensão simbólica do papel social, o que contribui para a complexidade e profundidade de sua experiência lúdica.

Quando a criança adota o nome de um adulto, ela não está assumindo plenamente o papel desse adulto, mas sim fazendo uma comparação entre suas próprias ações e as ações dos adultos. Nesta fase, a criança busca uma semelhança entre ambos.

No exemplo citado por Elkonin (1998), quando Tânia diz: “Tânia é a tia Bácia”, a educadora está indicando que existe uma semelhança entre as ações da criança e as da adulta. Tânia percebe essa conexão e a reforça quando repete “Tânia é a tia Bácia”, reproduzindo as ações do adulto. Esse processo nos mostra que, mesmo que a criança esteja se inspirando nas ações do adulto, ela ainda não compreende nem adota o papel do adulto de maneira geral. Mediante o autor (1998), ela está ensaiando uma identificação simbólica inicial, reproduzindo apenas os aspectos visíveis do comportamento observado.

Quando a criança atribui um nome próprio e o destaca em suas ações, ela dá início ao processo de autopercepção que, quando combinado com a identificação de semelhanças entre seus atos e os dos adultos (especialmente quando um nome adulto é sugerido), forma a base para o desenvolvimento do papel no jogo. Elkonin (1998), destaca que esse processo passa a tomar forma no final dos primeiros anos da infância, entre dois anos e meio e três anos, quando os primeiros sinais de compreensão de papéis começam a aparecer em dois aspectos principais.

Primeiro, a criança começa a atribuir nomes de personagens aos brinquedos e bonecas. Demonstrando que está diferenciando certos brinquedos, tratando-os como substitutos de pessoas. Para exemplificar esta fala Elkonin (1998), cita o exemplo de Volódia que, aos dois

anos e seis meses, deita uma boneca pequena na cama e outra boneca maior coloca sentada na cadeira, ao lado da cama, dizendo à educadora com um sorriso: “Esta é a babá”. Podemos compreender a partir desse ato que, Volódia está começando a entender e expressar papéis sociais, projetando-os em seus brinquedos e criando uma interação entre eles. Essa atribuição de papéis representa um passo importante na construção de narrativas nas quais são a base para o desenvolvimento do jogo protagonizado e da compreensão social na infância.

Em segundo lugar, a criança passa a falar pela boneca, o que representa um avanço na construção de papéis. Ainda no exemplo de Volódia, a menina posiciona as duas bonecas de frente para outra e diz: “Bom dia, Kólia, já estou aqui”. Essas interações mostram os primeiros sinais de uma fala protagonizada que, embora ainda não seja diretamente em nome de um personagem interpretado pela criança, surge por meio da voz da boneca. O uso intermediário do brinquedo permite que a criança explore diálogos e interações, se preparando para uma fala mais desenvolvida e representativa futuramente em suas brincadeiras.

O desenvolvimento da situação lúdica e o desenvolvimento da noção de papéis, tornam as ações do jogo mais complexas. Em um primeiro momento, as ações são simples e envolvem um único ato citado nos exemplos anteriores, como alimentar, lavar ou pentear o boneco. Essas atividades isoladas aos poucos, vão se integrando em ações mais elaboradas, tendo então um avanço na capacidade de organização e na compreensão das rotinas observadas no mundo adulto.

No período do desenvolvimento lúdico, a criança tende a repetir muitas vezes a mesma ação com um determinado objeto, que frequentemente é um brinquedo, sem alterar o conteúdo da atividade. Esse ato repetitivo e padronizado pode durar vários minutos sem interrupção, refletindo o prazer da criança em explorar a ação de forma constante. Conforme avança para a fase seguinte, o jogo passa a incluir uma sequência de ações, porém ainda sem conexão lógica entre elas.

Elkonin (1998), traz o exemplo de Tânia de um ano e cinco meses, que quando recebe uma boneca da educadora, começa a balançá-la no braço esquerdo, dando leves palmadinhas enquanto canta suavemente “a-a-a”, como se estivesse ninando a boneca. Em seguida, segura e canta “trá-lá-lá”, rodando com ela como se estivesse dançando. Depois, simula o ato de alimentar a boneca, inclinando-a em direção a uma caixa e fazendo estalos com a língua. Por fim, coloca a boneca em um carrinho de bebê para passear.

O fato dessas ações terem sido realizadas em sequência, elas ainda não formam uma cadeia lógica ou um ato integrado e complexo. Cada atividade como: ninar, dançar, alimentar e passear com a boneca é realizada de forma independente criança e sem uma relação lógica

entre si. Essas ações caracterizam a fase do desenvolvimento lúdico, onde a criança executa ações isoladas e desvinculadas, explorando diferentes formas de interação sem um sentido unificador sequência narrativa.

Frádkina (1946), observa que crianças dessa faixa etária realizam várias ações com brinquedos temáticos, como bonecos e figuras de animais. Isso acontece porque a criança já experimentou diferentes ações com esses brinquedos antes e, ao brincar novamente com eles, tende a repetir todas essas ações que aprendeu, sem uma sequência lógica. Desta forma, a criança combina livremente atividades prévias, como alimentar, ninar ou passear com o brinquedo, reproduzindo suas experiências sem a necessidade de manter uma coerência entre elas.

Ao contrário dos brinquedos destinados a uma função específica como: xícaras para beber, bacias para lavar e colheres para comer que, orientam a criança a realizar ações associadas a cada objeto. Quando a criança utiliza um desses objetos e introduz um segundo objeto relacionado, ela começa uma nova ação, criando uma sequência lógica e interligada de atividades.

Por exemplo, Elkonin (1998), descreve que Tânia brincava com uma xícara vazia, simulando beber algo. Depois, ela oferece “de beber” à educadora ao seu lado, em seguida oferece à boneca e às colegas Volódia e Lena. Ao ver Lena segurando um jarro de água, Tânia pede para Lena: “bote chá”, inclinando a jarra em direção à xícara. Em seguida, volta para a boneca e repete o gesto de dar-lhe de beber, dizendo “bebe”. Esse comportamento em específico mostra que, ao utilizar objetos com funções definidas, a criança começa a desenvolver ações mais conectadas, explorando o sentido das interações e ampliando sua compreensão das sequências lógicas nas brincadeiras.

Conforme a criança descobre novas funções para um objeto, suas brincadeiras passam a ser mais complexas. Ela começa a realizar várias ações com o mesmo item, passando de uma ação simples para uma sequência de três ou mais. Nessa fase, as ações ainda não têm uma continuidade lógica e são constantemente repetidas. Elkonin (1998), cita o exemplo de Olga que mede a temperatura da boneca várias vezes com um palito, mesmo já sabendo o “resultado”, ou dá banho na boneca várias vezes sem uma sequência final. Esse comportamento mostra a exploração e prática de habilidades, sem a necessidade de uma narrativa.

Somente com o fim do primeiro período da infância, entre os dois e três anos, começam a aparecer jogos que constituem uma concatenação vital de ações. Por via de regra, no centro dessas ações está a boneca, suplente da pessoa (Elkonin, 1998, p. 229).

Dessa forma, o desenvolvimento da estrutura da ação lúdica na primeira infância, conforme descrito por Frádkina (1946), pode ser caracterizado como uma progressão: inicialmente, as ações da criança são diretamente determinadas pelo objeto em si; e depois, a criança passa a utilizar o objeto de maneiras variadas. Por fim, essas ações começam a se conectar de maneira lógica, refletindo a sequência das atividades reais da vida cotidiana. Esse estágio representa o surgimento do “papel em ação”, onde a criança começa a interpretar papéis de maneira mais estruturada e com sentido em suas brincadeiras, espelhando o que vê ao seu redor.

Elkonin (1998), destaca a importância de notar que, durante o desenvolvimento do jogo lúdico, a criança não aprimora suas habilidades práticas no manejo de objetos, como o uso de um pente, uma colher ou calçar sapatos. Essas habilidades são aprendidas através do uso real e da prática cotidiana com esses objetos, e não nas brincadeiras em específico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos a questão norteadora da pesquisa: em que medida o lúdico pode ser considerado científico? É possível concluir com este trabalho que, a partir dos estudos de Elkonin (1998), no jogo lúdico, a criança explora e descobre as propriedades físicas dos objetos. Esse conhecimento se desenvolve e se aprofunda por meio de atividades orientadas, que estimulam a exploração prática e o desenvolvimento cognitivo. No contexto do jogo temático, a criança aprende principalmente o significado social dos objetos, sua função e de que maneira utilizá-los de forma apropriada socialmente. Assim, ao final do primeiro período da infância, a criança já possui as bases necessárias para uma transição sucessiva para o jogo protagonizado, onde interpreta e representa papéis sociais.

No final do primeiro período da infância, a criança entra em uma fase preparatória essencial para o desenvolvimento do jogo protagonizado, onde são estabelecidos os princípios que possibilitam essa transição. Durante essa fase, observa-se que a criança passa a utilizar objetos substitutivos que simbolizam objetos reais, atribuindo a eles um significado lúdico apropriado. Além disso, a organização de suas ações se torna mais complexa, e é inspirada nas observações da vida cotidiana. A criança separa as ações dos próprios objetos, passando a comparar suas atividades com as atividades dos adultos, o que leva à atribuição de nomes adultos às suas próprias ações e identidades.

No avanço desse processo, a criança busca atuar com maior independência, mas sempre inspirada no adulto, que funciona como modelo e referência. Como demonstrado nas pesquisas de Frádkina (1946), descritas pelo autor (1998), esses princípios surgem no contexto das atividades realizadas junto com os adultos, onde a criança inicialmente imita ações com objetos específicos apresentados por eles, transferindo, posteriormente, essas ações para outros objetos. Ela também passa a nomear objetos substitutivos somente após observá-los em uso pelos adultos, que lhes atribuem denominações lúdicas. Além disso, a criança adota os nomes das pessoas cujas ações imitam, geralmente incentivada pelos adultos que a orientam.

Esses dados, confirmados por estudos experimentais psicopedagógicos, relatados por Elkonin (1998) em sua obra, reforçam que o desenvolvimento do jogo protagonizado é resultado da interação e orientação dos adultos, não surgindo de maneira espontânea. Essa fase preparatória é, portanto, de extrema importância para a construção do jogo simbólico, onde a criança não só imita, como também começa a representar papéis sociais, movida por um entendimento mais complexo das relações e dos significados dos objetos ao seu redor.

Esses aspectos levam à conclusão de que o lúdico, conforme discutido na obra de Elkonin (1998), pode ser compreendido como uma prática científica, fundamentada em elementos claros e estruturados. Dentre esses elementos, destacam-se ação, percepção, compreensão e significado social, que, juntos, oferecem ao lúdico uma base teórica robusta.

A **ação** constitui o ponto inicial do lúdico, onde a criança explora o mundo de forma prática e interativa, mediada pela orientação dos adultos. A **percepção** permite que a criança identifique as propriedades dos objetos, reconhecendo suas funções e utilidades no contexto social. A **compreensão** aprofunda-se na abstração simbólica, permitindo que a criança transfira ações e significados de um objeto para outro, promovendo a criatividade e a construção de novas relações. Por fim, o **significado social** reflete a dimensão cultural do lúdico, onde a criança internaliza os papéis, normas e funções sociais por meio da interação com os adultos e do uso de objetos no jogo.

Esses elementos validam o lúdico como uma ferramenta central no desenvolvimento infantil, e reforçam seu caráter científico. Eles mostram que o jogo não é uma atividade puramente espontânea ou instintiva, mas um processo estruturado e repleto de significados que promove o crescimento cognitivo, emocional e social da criança. Desta forma, o lúdico se apresenta como um campo legítimo de estudo, fundamental para compreender e aprimorar o desenvolvimento humano, oferecendo uma base consistente para práticas pedagógicas na educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMÓVITCH, R. Y. **El desarrollo de las acciones objetivas del niño en el primer año de vida.** 1946. Tese (Doutorado) - Universidade de Leningrado, Leningrado, 1946.

DENÍSOVA, M. P.; FIGURIN, N. L. Estudio experimental de la reacción a lo nuevo del niño menor de un año. In: **Problemas de la reflexología genética y de la paidología de la infancia.** Moscou-Leningrado, 1929.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRÁDKINA, F. I. **Psicología del juego en la temprana edad: Raíces genéticas del juego protagonizado.** Tese (Doutorado) – Universidade de Leningrado, Leningrado, 1946.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: essai sur la fonction sociale du jeu.** Paris: Gallimard, 1951.

LÍSINA, M. I. **Peculiaridades individuales y de edad del trato de los niños menores de siete años con los adultos.** 1974. Tese (Doutorado) - Universidade de Moscou, Moscou, 1974a.

LÍSINA, M. I. Peculiaridades de la comunicación de los niños de edad temprana en el proceso de las acciones comunes con los adultos. In: **Desarrollo de la comunicación de los párvulos.** Cap. IV. Moscou, 1974b.

PIAGET, J. **La formation du symbole chez l'enfant.** Paris: Delachaux e Niestlé, 1945.

ROSENGART-PUPKÓ. **El habla y el desarrollo de la percepción en la primera infancia.** Moscou, 1948.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância.** Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.