

O brinquedo e o brincar: apontamentos vigotskianos

Resumo

Este artigo busca explorar as concepções acerca do brinquedo e do ato de brincar presentes na obra de Vigotski, salientando o papel desta experiência no curso normal do desenvolvimento infantil. Para tal, discorre-se sobre alguns posicionamentos sobre o tema considerados equivocados pelo autor, mapeando os motivos de suas contestações, bem como se busca evidenciar a própria concepção vigotskiana do brincar, e suas implicações práticas no desenvolvimento psíquico. Por fim, comenta-se o paralelo, indicado pelo autor, entre o brincar, a criação e a linguagem infantil, enquanto experiências significativas no processo de internalização das funções mentais superiores, bem como as potencialidades do manejo pedagógico da atividade lúdica.

Palavras-chave: Brinquedos. Crianças - Desenvolvimento. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934.

Jarbas Dametto

Universidade de Passo Fund – UPF –
Passo Fundo/RS – Brasil
jarbas@upf.br

Adriana Bragagnolo

Universidade de Passo Fund – UPF –
Passo Fundo/RS – Brasil
abragagnolo@upf.br

Para citar este artigo:

DAMETTO, Jarbas; BRAGAGNOLO, Adriana. O brinquedo e o brincar: apontamentos vigotskianos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 363-380, jan./abr. 2020.

DOI: 10.5965/1984723821452020363

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723821452020363>

The toy and play: notes from Vygotsky

Abstract

This paper aims to explore the conceptions of the toy and the act of playing in the works of Vygotsky, emphasizing the role of experience in the normal course of child development. To this end, it talks about some positions on the topic considered erroneous by the author, mapping the grounds for its defense, and seeks to highlight the very Vygotskian conception of playing and its practical implications in mental development. Finally, it is said parallel, indicated by the author of the play, the creation and the children's language, while significant experiences in the process of internalization of higher mental functions, as well as the potential of pedagogical management of playing.

Keywords: To play. Children. Development. Vygotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934.

Introdução

O autor bielo-russo Lev Semenovitch Vigotskiⁱ (1896-1934) desenvolveu em sua breve vida de pesquisador uma obra seminal, que persiste alimentando debates, pesquisas e propostas educacionais sobre os caminhos por ele apontados. Seus escritos surpreendem pela marcante atualidade, pelas análises detalhadas e pela crítica apurada que perpassa suas constatações e a apreciação dos estudos dos autores que lhe foram contemporâneos. Em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores, a infância, de modo inevitável, foi um tema recorrente, bem como a atividade que lhe é peculiar: o brincar.

Este debate pretende contribuir para a compreensão do referido autor, ao discorrer sobre o ato de brincar e as características do brinquedo nos diversos períodos do desenvolvimento infantil, buscando apresentar de modo relativamente sistemático, algumas das concepções e críticas mais pertinentes acerca desse fenômeno. Frente a tal intento, construiu-se uma revisão bibliográfica temática lançando mão das obras do autor traduzidas para o português e para o espanhol, bem como de escritos de comentadores contemporâneos, cujas abordagens se aproximam da presente proposta. Além disso, intenta suscitar algumas reflexões sobre as implicações pedagógicas da perspectiva vigotskiana, a qual convoca o educador a garantir, a cada criança, acesso ao que a humanidade tem produzido cultural e coletivamente.

Esquemáticamente, o presente artigo buscará apresentar, primeiramente, algumas das concepções possíveis do brincar que foram alvo de críticas por parte de Vigotski, seguida de suas análises quanto às mudanças qualitativas que ocorrem na atividade lúdica infantil nos diferentes momentos evolutivos, discorrendo brevemente sobre a problemática do desenvolvimento infantil e sua periodização e, por fim, buscar-se-á construir uma síntese sobre a concepção vigotskiana do brincar e sua relação com o desenvolvimento cognitivo, refletindo sobre a abordagem pedagógica deste fenômeno no âmbito educacional formal.

Para Vigotski, brincar não é, ou, não é apenas...

Vigotski (2007) apresenta algumas posições a respeito do brincar que são por ele contestadas, mas que povoaram, ou ainda povoam, diversas interpretações psicológicas ou do senso comum sobre o fenômeno lúdico. Tais concepções derivariam de uma observação parcial da atividade lúdica infantil, e também de uma desconsideração do papel do brincar no desenvolvimento psíquico rumo a patamares cognitivos adultos. Abaixo, são citadas tais concepções supostamente errôneas, e discorre-se sucintamente sobre os pontos de divergência mencionados pelo autor, em especial, em “O brinquedo e seu papel no desenvolvimento”, editado originalmente em 1933 (capítulo sete de VIGOTSKI, 2007), trabalho no qual o autor

[...] intenta mostrar cómo la actividad externa (el juego) determina el desarrollo psíquico (“crea la zona de desarrollo próximo”) y constituye la actividad rectora, haciendo hincapié en el aspecto afectivo-emocional del juego, de acuerdo con sus intereses teóricos del momento. (LEÓNTIEV, 1991, p. 449)

Nos parágrafos abaixo, são elencadas algumas das referidas críticas propostas por Vigotski, frente à análise do brincar:

- a) *Brincar é uma atividade prazerosa, e daí provém a sua motivação*: analisando de modo mais acurado, nota-se que o prazer não é um aspecto constante no brincar. Percebe-se que ao brincar, a criança vivencia momentos significativos de desprazer, seja na árdua construção de um contexto para a brincadeira; seja nas experiências de derrota em jogos competitivos; bem como na submissão às regras da atividade, que podem ser previamente estabelecidas, como em jogos convencionais, ou emergir na brincadeira como condição necessária para a similitude com a realidade (por exemplo, para brincar de policial, a criança, queira ou não, teria que se portar como tal) (VIGOTSKI, 2007).
- b) *Ao brincar, a criança estabelece um “mundo paralelo”, alheio ao real*: mesmo dentro de uma brincadeira livre e imaginativa, se percebe o vínculo existente entre a experiência de vida da criança e o enredo ou a forma de suas brincadeiras. A brincadeira, também dentro do contexto do “faz de conta”, preserva uma

identidade com o mundo real, de onde extrai os modos de agir, a dinâmica das relações interpessoais, as falas, os gestos, as regras de conduta socialmente observáveis, etc. Como pontua Vigotski (2007), não poderíamos apreender um sentido evolutivo no brincar, se o tomássemos como algo apartado da vida real das crianças; antes, tem-se uma imbricação entre a vida concreta e a construção imaginativa na brincadeira. Vigotski alerta que, ao compreender a relação que existe entre a fantasia e a realidade na conduta do homem, entendemos o mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora, tão associados à infância (VIGOTSKY, 2003a).

- c) *Na brincadeira, qualquer coisa pode representar outra*: o autor nega que qualquer objeto pode ser qualquer coisa no brinquedo, antes, deve haver uma identidade, de forma, função, aspecto, etc., entre o objeto que se utiliza como brinquedo e o objeto representado no contexto imaginativo. Para o autor, “o mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo.” (VIGOTSKI, 2007, p. 130). Os objetos, através dessa similitude, podem ser entendidos como um sistema complexo de “fala”, através de gestos que comunicam e conduzem a construção de significados. A exemplo disso, pode-se conceber que a criança construa, em sua brincadeira, edifícios utilizando livros e caixas de papelão, dada a semelhança geométrica existente entre os objetos e o modo como podem imitar o processo de construção, usando-os como tijolos, mas não podemos conceber que ela faça, com esses mesmos objetos, bolos e outras “comidinhas”, já que não há nenhuma relação evidente entre os objetos utilizados e a cena que se tenta reconstruir, e principalmente, não será possível reproduzir, *gestualmente*, o ato de cozinhar com esses recursos. Para tal intento, a criança buscará coisas que se assemelhem aos ingredientes de bolos, como areia, terra e água, para aí reproduzir imitativamente as cenas cotidianas que observa na cozinha. Portanto, nessas situações, a similaridade dos objetos, apesar de sua importância, não toma o papel central para a “compreensão da notação simbólica”, mas é importante que “os objetos admitam o gesto apropriado e possam funcionar como um ponto de aplicação deles.” (VIGOTSKI, 2007, p. 131).

d) *Brincar é uma atividade simbólica*: em decorrência do fenômeno acima mencionado, pode-se antever que brincar não configura uma atividade simbólica em sentido pleno. Seria equivocado afirmar que existe, no brincar, uma representação convencional, desprovida de um elo concreto de ligação entre a coisa que representa e a coisa representada, antes, há a necessidade de que o brinquedo sirva como suporte para uma representação gestual imitativa, que remeta a ação que se tenta reproduzir. Dessa maneira, os objetos que não possuem uma estrutura que permita a reprodução gestual, são rejeitados pela criança. São os próprios gestos que atribuem a função de signo ao objeto, e que lhe dão significado, à vista disso, toda a atividade representativa simbólica é repleta desses gestos indicativos (VIGOTSKI, 2007).

Percebe-se com os apontamentos acima, que a brincadeira, de modo algum, é um fenômeno trivial composto por uma mera sucessão de eventos aleatórios, desprovidos de um encadeamento lógico ou de uma estrutura minimamente regular. Antes, cabe tomar a vivência lúdica como um fenômeno complexo com consequências importantes no desenrolar efetivo do desenvolvimento infantil, sendo cabível ou inevitável, o estudo sistemático da questão, podendo-se assim, abrir perspectivas ou estender interpretações frente à análise do desenvolvimento global da criança, e em especial, o desenvolvimento de sistemas simbólicos e a internalização de atributos culturais como procedimentos e regras de conduta.

Também se faz necessário frisar, que não existe “o brincar”, em um sentido genérico, cada recorte evolutivo comporta formas específicas de construir brincadeiras e interagir com brinquedos, formas essas, que estão em íntima relação com o desenvolvimento das funções mentais da criança, sendo sobre esse aspecto que, abaixo, são dedicadas algumas ponderações.

O desenvolvimento e o brincar no transcorrer da infância

Ao descrever os modos distintos de brincar presentes em cada período evolutivo da criança, Vigotski (2007) narra a interação do sujeito com os objetos a sua volta e a inserção da criança no âmbito social, e mais do que isso, seu desenvolvimento rumo ao controle intencional de seu comportamento, que deriva, em grande medida, das experiências decorrentes do brincar. Como propõe o autor, “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.” (VIGOTSKI, 2007, p. 113). Mas para introduzir a abordagem do brincar em cada momento da infância, cabe apontar algumas questões acerca da própria periodização da infância, questão central no estudo do desenvolvimento humano.

Vigotski pontua a incoerência existente em descrever o desenvolvimento infantil de acordo com os níveis de escolarização, dado que essa periodização se relaciona mais ao sistema de ensino de um contexto social, do que ao desenvolvimento psíquico propriamente dito (como exemplo disso, tem-se o uso de termos comuns como “idade pré-escolar” ou “idade escolar”, embora o autor utilize essa terminologia em alguns momentos, como no capítulo dedicado ao brinquedo em *A formação social da mente*, VIGOTSKI, 2007). Assim como seria impróprio, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, conceber o desenvolvimento psíquico como um fenômeno alheio à cultura e às propostas educacionais do local onde a criança está se desenvolvendo, já que o homem não é visto como um ser que evolui onto ou filogeneticamente seguindo apenas um curso maturacional com determinação biológica (VYGOTSKI, 2006b). Sobre esse ponto, propõe-se que

A Psicologia Histórico-Cultural, que tem em Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin alguns de seus principais representantes, nega a possibilidade de se analisar o desenvolvimento psicológico infantil como um processo meramente natural, caracterizado por fases ou estágios que se sucederiam em uma ordem fixa e universal. Essa negação, contudo, não levou essa vertente da psicologia a abandonar ou secundarizar o problema da periodização do desenvolvimento. (PASQUALINI, 2009, p. 32)

Uma periodização do desenvolvimento infantil alicerçada em premissas biológicas acabaria por ignorar elementos que se articulam na arena social e nos processos culturais que contornam a vida cotidiana do sujeito. Nesse sentido, vemos que a perspectiva histórico-cultural concebe o desenvolvimento infantil como fenômeno *histórico* não determinado por leis naturais universais, mas como processo intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo premente considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas objetivas e concretas em que seu desenvolvimento se desenrola (PASQUALINI, 2009). Isso não significa que as especificidades biopsíquicas da infância estejam ausentes nos estudos desses autores. Há significativas considerações acerca do que pensam a respeito, no entanto, é a concepção de mundo, de sociedade e de sujeito, inerentes ao desenvolvimento infantil, que se salientam nessa corrente teórica, dando a ela sua originalidade e pertinência. Um conceito fundamental para o estudo do desenvolvimento infantil na perspectiva vigotskiana é a noção de *estrutura da idade*. Sobre essa noção, considera-se que:

Em cada idade, a multiplicidade dos processos parciais que integram o processo de desenvolvimento constitui um todo único e possui uma determinada estrutura. A estrutura de cada idade é específica, única e irrepetível, e determina o papel e o peso específico de cada linha parcial do desenvolvimento. Isso significa que não se verificam modificações em aspectos isolados da personalidade da criança, mas, ao contrário, modifica-se a estrutura interna da personalidade como um todo. (PASQUALINI, 2009, p. 34)

Isso significa que, ao mencionar a estrutura da idade, é necessário considerar as mudanças na história individual de cada sujeito em razão das experiências obtidas, dos conceitos apropriados, e, especialmente, dos aspectos que evidenciam seu desenvolvimento e marcam a pluralidade de elementos presente nas interações cognitivas e sociais de cada um. As marcas são únicas, mas não isoladas, por isso, as mudanças na estrutura ocorrem de forma global. Deste modo, para Vigotski,

(...) o desenvolvimento caracteriza-se pela alternância de períodos estáveis e críticos. Nos períodos estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente a mudanças “microscópicas” da personalidade da criança, que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova. Nos

períodos de crise, produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade em um tempo relativamente curto, culminando em uma reestruturação das necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio. Verifica-se aqui a adoção do princípio do método dialético da transformação da quantidade em qualidade: o acúmulo quantitativo culmina no salto qualitativo. (PASQUALINI, 2009, p. 35-36)

O desenvolvimento dialético da cognição, tal qual apresentado por Vigotski, implica na ocorrência periódica de revoluções, condição na qual o modo antigo é desconstruído e algo novo emerge. Não existiria no brincar, assim como em outras experiências do desenvolvimento infantil, uma construção linear e progressiva, mas sim rompimentos com antigos modos (que persistem apenas de modo latente) e desenvolvimento de novas relações e possibilidades, não somente quantitativamente cumulativas, mas qualitativamente novas (VYGOTSKI, 2006b). Como propõe Pasqualini (2009, p. 36, grifo da autora), “[...] fica claro que o desenvolvimento é um processo dialético, em que a passagem de um estágio a outro se realiza não por via evolutiva, mas sim, *revolucionária*.”

Buscando expor esquematicamente as considerações vigotskianas do brincar em relação aos períodos do desenvolvimento infantil, apresentam-se abaixo algumas ponderações relativas a diferentes recortes etários, evidenciando as revoluções empreendidas em cada fase.

No lactente, observa-se que os objetos propõem à criança a sua ação: nesse período, *brincar é agir*. O bebê restringe a sua brincadeira à situação perceptiva imediata, interagindo com os estímulos que o rodeiam. Além disso, desde muito cedo, nesse processo *ativo*, ele encontra no coletivo, com seus pares, formas não estruturadas como aquelas que crianças maiores são capazes de produzir, mas esboça certas estratégias de interação, na medida em que constrói o brincar. A criança é capaz de mostrar o entendimento de um jogo com objetos, solicitando a interação do outro, ou simplesmente, procurando soluções ao que ele exige (VIGOTSKI, 2007).

A criança em idade pré-escolar gradualmente conquista a possibilidade de se libertar da percepção sensorial imediata à qual seu comportamento estava até então subordinado, atribuindo significados diversos para os objetos a sua volta. Ela atinge a

capacidade de planejamento, assumindo maior controle sobre sua ação. A imaginação e a linguagem habilitam a criança a assumir o controle sobre seu comportamento. Ao planejar, expressar e pensar sobre a experiência que vivencia naquele momento, ela age impulsionada por ideias. Para Vigotski, essa ação começa a ser determinada por ideias e não por objetos, o que implica numa inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata. É importante dizer que ela não realiza essa mudança de uma só vez, pois inicialmente é difícil separar o pensamento e o objeto, sendo assim, o brinquedo oferece um estágio de transição, que a ajuda a modificar a estrutura básica de sua relação com a realidade (VIGOTSKI, 2007).

A criança em idade escolar desenvolve jogos com regras e, através disso, exercita sua interação social, podendo adaptar-se, inclusive contra sua vontade, às normas do jogo, experimentando sensações desagradáveis e suportando-as a fim de preservar o contexto de interação, sendo este, um simulacro das interações sociais reais com as quais começa a se familiarizar. Entretanto, como propõe Baquero (2001), esse brincar não necessariamente é definido por um regramento explícito e sistemático, muitas vezes as “regras” são elementos implícitos constitutivos da situação representada no brincar. Sobre esse momento, Vigotski (2007, p. 119) destaca que “a criança é capaz de fazer mais do que pode compreender.” Há, nessa idade, uma estrutura de ação, que apresenta o significado como determinante, que se evidencia em todos os momentos do brincar. Como é preciso pensar para realizar seus desejos, nesse decurso, ocorre uma subordinação das ações ao pensamento. Nas palavras do autor, pode-se reiterar o papel do brincar na construção de uma ação intencionalmente articulada com o social:

La capacidad de guiar lá propia conducta, de controlar las acciones directas impulsivas, de sustituirlas por otras, que no derivan de la situación exterior de influencia inmediata, sino de la aspiración a subordinar la propia conducta a cierta regla del juego, de guiarla de conformidad con los compañeros – en síntesis, todos los elementos de un autodomínio primario, que merecen la denominación de procesos volitivos, surgen y se manifiestan inicialmente en alguna forma colectiva de actividad. El juego con reglas puede servir como ejemplo de esta actividad. Posteriormente, estas formas de colaboración, que llevan a subordinar la conducta a ciertas reglas del juego, se van convirtiendo en formas interiores de la actividad del niño, de sus procesos volitivos.

Por conseguinte, el juego com reglas ocupa en la historia del desarrollo de la voluntad infantil el mismo lugar que la disputa o la discusión en la historia del desarrollo de la reflexión. (VYGOTSKI, 2006a, p. 220)

Em síntese pode-se conceber que o brincar contribui para o transcurso da criança rumo ao autocontrole de sua ação, pela via da mediação cognitiva. A criança sai de uma condição na qual está subordinada aos objetos externos em uma predominância da ação, quando bebê, para uma relação com objetos que possuem significados atribuídos pela criança pré-escolar, e por fim, um brincar perpassado por efetiva intencionalidade e dotado de um complexo sentido social, compactuado entre os pares, na criança em idade escolar.

Concepção vigotskiana do brincar e sua relação com o desenvolvimento infantil

Em consonância com a perspectiva vigotskiana, que concebe as funções mentais superiores como recursos cognitivos perpassados pela intencionalidade do sujeito, mas derivados da experiência concreta e, em especial, da experiência social, pode-se tomar a brincadeira como elemento fundamental na gênese da própria imaginação, como afirma o autor, “o velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação.” (VIGOTSKI, 2007, p. 109).

Para conceber a brincadeira nessa perspectiva, há que se considerar que as funções mentais superiores, tipicamente humana, possuem uma forte referência à história social e ao meio cultural. Tais funções, que incluem o pensamento, a atenção voluntária, a imaginação, dentre outras, e resultam da relação entre as características biológicas da espécie humana e as características constituídas no decorrer da vida social (VIGOTSKY, 2007), ou seja, há uma interação contínua entre as condições sociais e culturais, como tal mutáveis, e a base biológica do comportamento humano.

Nessa direção, toma-se a imaginação como criação, conceito que requer compreensão pela intensidade com que se apresenta na vida da criança, desde muito cedo. Pela dimensão que representa na evolução geral das crianças e em seu processo de

maturação, a criação pode ser considerada um dos aspectos mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil. Segundo Vigotski, os processos de criação se evidenciam nos jogos, ainda quando as crianças são muito pequenas.

Naturalmente em sus jogos ellos reproducen mucho de lo que han visto; todos conocemos el grande papel que em los juegos de los niños desempenha la imitación, com mucha frecuencia estos juegos son sono um eco de lo que los niños vieran e escucharan de los adultos, no obstante estos elementos de su experiência anterior nunca se reproducen em el juego absolutamente igual a como se presentaron el la realizad. El juego del niño no es recuerdo simple de lo vivido, sino la transformación creadora de las impresiones vividas, la combinación y organización de estas impresiones para a formación de uma nueva que responda a las exigências e inclinaciones del próprio niño. De igual forma, el deseo de los niños de crear es tan actividad de imaginación como el juego. (VIGOTSKY, 2003a, p. 16-17)

É justamente essa transformação das impressões vividas que permite a criação, cômputo da imaginação, de novas experiências. Essa atividade, ancorada no jogo, exige da criança que organize seu ato, o que a leva a pensar e produzir novos significados a cada momento. Portanto, quando brinca, imagina em ação e cria, pode imitar, mas não repete, nem reproduz. Com um composto de elementos, reorganiza seu mundo, que por vezes, em consonância com as suas relações sociais e com a cultura, é ainda muito inexplorado. Comentando a diferença entre imaginação e memória, o autor propõe que:

[...] é fácil compreender que a função básica da imaginação (...) é a organização de formas de comportamento que ainda não ocorreram na experiência do ser humano, enquanto a função da memória consiste em organizar a experiência, de uma forma que repita aproximadamente o que já existiu. De acordo com isso, várias funções parecem ser de natureza totalmente diferente, mas todas estão intimamente relacionadas à função básica de encontrar o comportamento que corresponda as novas condições do ambiente. (VIGOTSKI, 2003b, p. 153)

Outro elemento que compõe o desenvolvimento cognitivo pelo brincar, na perspectiva vigotskiana, é a linguagem. Como parte do processo de socialização e objeto cultural, a brincadeira, em sua articulação com a linguagem, contribui de forma intensa no desenvolvimento infantil. “De acordo com o referencial histórico-cultural, os aspectos

cognitivos e afetivos implicados no brincar são necessariamente articulados com processos de linguagem, num vínculo de afetação recíproca.” (GÓES, 2000, p. 3). A linguagem tem função de transformar e redimensionar a ação humana, com um processo decisivo nas funções mentais, portanto, pode ser considerada como um elemento de mediação na construção de significados.

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VIGOTSKI, 2007, p. 17-18)

O papel da linguagem em brincadeiras, como em momentos de faz-de-conta, estabelece a relação com a fala, orientando a ação. Essa brincadeira é caracterizada pela imaginação que é vinculada com o real e se sustenta em elementos construídos pela criança. A linguagem, nesse caso, ajuda a engenhar a estrutura interna das brincadeiras, orientando a ação pelas palavras. Segundo Góes,

As relações entre linguagem e imaginação na infância estão atreladas, também, ao grupo social, aos modos culturais de agir e às relações interpessoais, pois, com base nos estudos de Vygotsky, entende-se que a criança compreende o que caracteriza os personagens, as relações sociais em que se insere e as regras que implicam seu comportamento. (GÓES, 2000, p. 3)

Imaginação e linguagem são compreendidas, assim, como atividades culturais, especificamente humanas e conscientes. Se considerarmos a imaginação como criação, a linguagem se reverte em caráter de produção, para emergir o que não está dado. Mesmo a criança bem pequena é capaz, através desse instrumento simbólico que é a linguagem, de criar situações imaginárias através da experiência. Para Vigotski, “lo que el niño ve e escucha constitui los primeros puntos de apoyo para su futura creación, el acumula

material com el cual despues estructura su fantasia, posteriormente continúa um compejo proceso de transformación desse material.” (VIGOTSKI, 2003a, p. 36).

É fato também, que, antes de controlar o próprio comportamento, a criança controla o ambiente com a ajuda da fala, a qual, nessa perspectiva discutida, é considerada um instrumento tipicamente humano. Sua fala é tão importante quanto sua ação e, quanto mais complexa for essa ação, mais notável se torna a linguagem. Nessa dimensão, ela pode ser considerada um objeto social e tem a função de comunicar, enquanto permite a interação social e organização do pensamento. Ao brincar, as crianças necessitam comunicar um conjunto de ideias e de conceitos, mesmo que cotidianos. É na linguagem que buscam um apelo para expressar o que não conseguem ainda organizar pelo pensamento, portanto, a linguagem, nesse viés de comunicação, também permite a problematização e a sistematização.

Por essa perspectiva, considerando a natureza social do desenvolvimento humano, Smolka (2002) afirma que é pelas práticas sociais da brincadeira, que as crianças passam a regular, na *esfera do imaginário*, seus modos de interação. É nesses momentos, ricos de enunciados, que se aportam os diferentes modos de interação e participação.

É pela/na linguagem que é possível criar a cena, disputar as posições, instituir as relações, construir o enredo, assumir vários papéis, experienciar o lugar do outro, (re) formular as regras. É pela linguagem que se torna possível o exercício - partilhado - da imaginação. A vivência dos diversos papéis, a ocupação, real - imaginária - dos diferentes lugares e posições do outro, as múltiplas significações que esses papéis e posições assumem acabam por constituir o *drama* das relações sociais que é internalizado no nível individual. (SMOLKA, 2002, p. 92-93)

Portanto, ao assumir um posicionamento teórico que considera a interação e a participação da criança como uma ação constitutiva da linguagem, é possível considerar o papel do *outro*, tanto pelo adulto próximo, como por seus pares, como interlocutores privilegiados na produção de significados nas práticas sociais em que a criança se envolve, o que implica em compreender os processos de mediação que permeiam esse processo.

Além desses aspectos relacionados à linguagem, Vigotski propõe que, expressando-se ludicamente, a criança pequena pode comunicar-se em uma amplitude

significativamente maior do que em outras formas de comunicação, como aquelas utilizando a verbalização ou a escrita. Em pesquisas empíricas, o autor constatou que, brincando, a criança de quatro ou cinco anos, pode discorrer sobre sua compreensão de cenas observadas de um modo correlato ao que somente um púbere pode apresentar usando a via verbal. Desse modo, o autor demonstra a disparidade de ritmo e forma entre a linguagem verbal e o raciocínio no decorrer da infância, e junto a isso, aponta a potencialidade da expressão lúdica enquanto experiência privilegiada, geradora de zonas de desenvolvimento proximal, que alavancam a ação, compreensão e interpretação do sujeito a patamares superiores (VYGOTSKI, 2006a). Ainda sobre a relação entre zona de desenvolvimento proximal e o brincar,

Pode-se considerar, então, uma situação de brinquedo como geradora potencial de desenvolvimento (como geradora de zonas de desenvolvimento proximal), na medida em que envolva a criança em graus maiores de consciência das regras de conduta, e nos comportamentos previsíveis ou verossímeis dentro do cenário construído. Sempre atendendo, de modo relativo, às prescrições sociais usuais para os papéis imaginados ou atuados nas situações que se apresentam ou (representam) plasticamente frente a si. (BAQUERO, 2001, p. 102)

A atividade lúdica, como acima proposta, extrapola os limites da imaginação, tendo implicações agudas no desenvolvimento cognitivo e social da criança, tomando este, como uma experiência que transpõe a “imitação externa de modelos de comportamento”, tendo um efeito de gênese no “desenvolvimento interno de capacidades de controle cada vez mais complexas dos próprios comportamentos.” (BAQUERO, 2001, p. 103).

Para tanto, o olhar pedagógico no campo da educação da infância, com uma concepção que corrobora as questões apontadas nesse estudo torna-se fundamental para o desenvolvimento das crianças. São as experiências significativas que potencializam o processo da atividade lúdica. Para Mello,

As condições concretas para a criação de novos motivos, são em primeiro lugar, que a criança tenha oportunidades de experiências diversificadas para que possa vir a fazer dessas atividades carregadas de sentido, ou

seja, é preciso propor experiências que possam vir a se tornar atividades significativas. No entanto, e essa é a segunda condição para que fazer se torne uma atividade significativa -, as experiências precisam ser propostas de forma tal que a criança envolva-se inteiramente nesse fazer, que o objetivo da atividade se torne o motivo que move o seu fazer [...] A escolha daquilo que será proposto às crianças é elemento essencial nesse processo: conhecer a prática social na qual a criança se insere, os temas que atraem inicialmente sua atenção, ao mesmo tempo em que descobrir as formas mais adequadas de trabalho com o grupo, com base nos seus níveis de desenvolvimento, real e próximo, são condições para a adequação dessa escolha, e a interação da criança com os outros e com a cultura é o momento mais privilegiado desse conhecimento pelo educador. (MELLO, 1999, p. 24-25)

O brincar, pela perspectiva vigotskiana, é carregado de significados que partilham do universo interno no decurso do desenvolvimento infantil e da interação com o meio, pela cultura, pelo mundo social, pelo outro. Nesse cenário, cremos que os atos pedagógicos possam ser conduzidos por concepções que tenham convergência com essa teoria que tanto nos permite compreender a complexidade da brincadeira na trajetória infantil.

Considerações finais

Ao abordar as concepções sobre o brinquedo e o ato de brincar presentes na obra de Vigotski e seus colaboradores, bem como de seguidores contemporâneos, nos deparamos com questões teóricas e metodológicas que circundam a infância. Como mencionado, a atividade do brincar possibilita diversas apropriações no desenvolvimento infantil, como a aquisição da linguagem, da autonomia, os avanços no pensamento, os processos de interação social, a produção de cultura e vivência de situações que agradam e, ao mesmo tempo, desafiam a novas descobertas.

No atual contexto, há um número significativo de crianças, que, desde os quatro meses de idade, frequentam escolas infantis, e são seus parceiros de idade e seus professores, os interlocutores diretos nas experiências do brincar. No entanto, em determinadas situações, esse ato é concebido com os próprios equívocos que Vigotski se esforça por explicitar. A exemplo disso, tem-se o discurso de que o brincar é prazeroso e

que isso faz a criança se motivar a fazê-lo, e que há um mundo paralelo enquanto a criança brinca. Tais compreensões, via de regra esvaziadas de real conhecimento, podem transformar, em termos cognitivos e pedagógicos, essa experiência em algo descomprometido e naturalizado. Independentemente da idade das crianças, o brincar, considerado como uma atividade com propósito, na perspectiva vigotskiana, é parte do cotidiano educativo infantil. Como Ramos afirma, “garantir um espaço brincante no berçário, abre as portas de acesso ao enriquecimento de competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis [...]” (RAMOS, 2012, p. 82).

Vigotski apontou caminhos por suas concepções que perpassam gerações, propondo que o desenvolvimento infantil comporta diversas facetas, sendo uma das mais significativas, o ato do brincar, atribuindo seriedade a essa experiência. Se essa é a forma típica de experiência impulsionadora do desenvolvimento infantil, cabe direcioná-la pedagogicamente. Portanto, a prática social do professor, na perspectiva vigotskiana, condiz com um compromisso com as crianças, na condição de quem olha para o brincar como uma experiência basal no desenvolvimento infantil, e cria condições para que tal fenômeno aconteça.

Referências

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23.*, 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2000. p.1-15. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0713t.PDF>

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. N. Artículo de introducción sobre la labor creadora. *In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. Obras escogidas*. Madrid: A. Machado Libros, 1991. p. 419-449, v. 1.

MELLO, Soely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygostsky para a educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722009000100005&lng=p%20t&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. 2014.

RAMOS, Tatiana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza; NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina; SOUSA, Denise Trento. **Psicologia, Educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna: 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Buenos Aires: Nuestra América, 2003a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Arned, 2003b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Problemas del desarrollo de la psique. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006a. v. 3.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Problemas de la psicología infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006b. v. 4.

Recebido em: 03/05/2018

Aprovado em: 11/07/2018

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 21 - Número 45 - Ano 2020

revistalinhas@gmail.com

ⁱ Optou-se aqui pela transliteração mais utilizada em edições brasileiras. Em russo, redige-se *Лев Семёнович Выготский*.