

João Paulo Pereira Barros ¹ Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro ²

Resumo

O artigo visa discutir a função psicológica da brincadeira para o desenvolvimento infantil, tendo em vista seu papel no contexto escolar. Discute-se o jogo protagonizado, no qual a criança subordina suas ações às regras de papéis sociais. Admite-se o desenvolvimento infantil como um processo histórico-cultural. Assume-se o caráter semiótico da cultura, de modo que as interações sociais e o processo de mediação simbólica são essenciais para a constituição do sujeito, destacando-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. A partir deste cenário, discute-se a origem e a função da brincadeira. Tomando a perspectiva histórico-cultural soviética, tem-se que a brincadeira pretende, no nível imaginário, realizar necessidades impossíveis de se efetivarem imediatamente. No que tange ao funcionamento, a brincadeira está implicada com regras e possibilita a criança ampliar suas possibilidades de abstração e de auto-regulação do comportamento. Aponta-se a necessidade de aumentar a interlocução entre a Psicologia e a Educação, pois o tema da brincadeira interessa aos dois campos de saber, considerando-se profícuo aprofundar o enlace entre as questões teóricas trazidas pelo primeiro e a dimensão da vida cotidiana com os brincantes com a qual se depara o segundo.

Palavras-chave: Brincadeira; educação; teoria histórico-cultural.

Abstract

The paper discusses the psychological function of play in child development, in view of its role in the school context. The role play is discussed, in which the child guides his actions based on the rules of social roles. The development is understood as historical and cultural. The article claims the semiotic nature of the culture, so that social interactions and symbolic mediation are essential to the constitution of the subject, highlighting the concept of Zone of Proximal Development. From this point of view, the origin and the function of the play are discussed. According to soviet cultural-historical theory, the game aims to carry out needs that are impossible immediately. About its function, the play's is ordinated by rules and allows the child to expand their possibilities of abstraction and self-regulatory behavior. The need to expand the dialogue between Psychology and Education is pointed, because the theme of play concerns both fields of knowledge. It is understood that it is fruitful to increase the links between the theoretical questions raised by Psychology and the handling routine with children who play faced by Education.

Keywords: Play; education; cultural-historical theory

¹ João Paulo Pereira Barros - Universidade Federal do Ceará. Endereço para correspondência: Rua Maria Clara, 855, Bairro Jardim Guanabara. Fortaleza – Ceará. CEP: 60345-290. Email: jppbarros@yahoo.com.br

² Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro - Universidade Federal do Ceará. Programa de pós-graduação em Psicologia. Email: pablo-huascar@gmail.com

1 - INTRODUÇÃO

Discutir o papel que a brincadeira pode desempenhar no cotidiano escolar é tarefa deveras complexa. O debate sobre sua utilização educacional tem se ampliado, não obstante permanece a dificuldade dos educadores em fazer uso dessa atividade. Por vezes, esses profissionais a vêem como geradora de desordem e ruído, preferindo o uso de tarefas que possam transcorrer mais tranquilamente, conforme Elkonin (1948/1987).

Por outro lado, Lordelo e Carvalho (2003) afirmam que a brincadeira é tomada de forma utilitarista no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, aparecendo como um instrumento para os processos de aprendizagem. As autoras questionam essa perspectiva, na medida em que entendem a brincadeira como auto-motivada, sendo um equívoco privar a criança da possibilidade de exercer essa atividade livremente.

Vale ressaltar que as formas como a brincadeira é empregada para fins pedagógicos variam de acordo com a concepção que se tem dela. Pode-se, em uma visada romântica, valorizá-la como uma atividade natural da criança, como suposta expressão de uma essência infantil. Em outra direção, os jogos podem assumir a missão de transmitir conteúdos educativos, tornando-se uma estratégia didática dentre aquelas que compõem o arsenal metodológico dos professores (Brougère, 1998).

Wajskop (1995) faz um percurso histórico sobre a relação entre brincadeira e educação. A autora mostra como na Idade Média o jogo era uma atividade que garantia espaços de sociabilidade e integração entre os membros da comunidade. Os renascentistas perceberam o valor educativo da brincadeira e passaram a utilizá-la para o ensino moral. A autora também destaca o papel de Fröbel, Montessori, e Décroly para a criação de uma educação institucional baseada no brincar.

As escolas atuais têm utilizado cada vez mais a brincadeira com fins didáticos. Ainda segundo Wajskop (1995), ao proceder dessa maneira, a escola “bloqueia a organização independente das crianças para brincadeira, infantilizando-as, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor) a transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola” (p. 64).

Nesse contexto, compreende-se como relevante discutir o funcionamento psicológico da brincadeira para o desenvolvimento da criança. Traça-se como objetivo deste trabalho, portanto, debater a compreensão de Vygotsky e de outros autores da perspectiva histórico-cultural acerca do jogo infantil.

Considerando a polissemia que o termo brincadeira carrega (Cordazzo & Vieira, 2007), torna-se imprescindível a tarefa de precisar seu uso. A este trabalho interessa, especificamente, o jogo protagonizado - também denominado de jogo de papéis. Parte-se da definição de Elkonin (1948/1987; 1978/1998), segundo a qual, nesse tipo de jogo, a criança subordina suas ações a regras, a normas de conduta e a modos de agir oriundos de papéis sociais.

Todavia, o jogo protagonizado não se trata de uma mera reprodução de conhecimentos oriundos da realidade social, na medida em que, por meio do jogo, tem-se a possibilidade de compreender esses conhecimentos de forma consciente e generalizada. Ativamente, a criança tenta descortinar as necessidades e as motivações de alguém que desempenhe o papel social interpretado no jogo; procura dar-se conta dos procedimentos para realizar as ações e para lidar com os objetos pertinentes; posiciona-se de acordo com os limites e imposições estabelecidos pelas relações sociais vinculados à situação colocada (Leontiev, 1944/1988).

2 - DESENVOLVIMENTO E CULTURA

A partir da perspectiva histórico-cultural soviética (Vygotsky, 1931/ 1995), tem-se que o desenvolvimento é um processo no qual as dimensões biológicas e históricas, apesar de distintas, estão intrinsecamente relacionadas. Desenvolver-se implica, portanto, ampliar possibilidades de se relacionar com o meio, tendo a cultura como principal ferramenta de que o sujeito dispõe para lidar com a realidade que o cerca e com as relações que estabelece. Com base nessa perspectiva, assume-se, aqui, que a idéia de desenvolvimento não indica um caminho predeterminado rumo a um fim previamente estabelecido. Não se intenta, por exemplo, discutir o desenrolar de processos cognitivos, assumindo que esses surgem num estágio menos evoluído, caminhando em direção a sua plenitude na idade adulta, ou mesmo processos maturacionais do organismo e sua repercussão para a adaptação do sujeito.

Para compreender esse posicionamento, é necessário apontar que a teoria histórico-cultural tem como uma de suas teses centrais a defesa da origem social das funções psicológicas superiores. Para essa perspectiva, a interação social compreende um espaço de apropriação de significações (Colaço, 2001), de modo que “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos” (Vygotsky, 2000, p. 75). Essas operações estão relacionadas à noção de mediação semiótica, tratada por Vygotsky (1931/1995) como vinculada “à criação e ao emprego de estímulos-meio artificiais e à determinação da própria conduta com a sua ajuda” (p. 82).

Observando esses postulados, vê-se que tal abordagem atribui papel central às relações que o sujeito, mediado pelas interações sociais, estabelece com a cultura. Na obra “Psicologia da arte”, Vygotsky

(1925/2001) ratifica essa posição ao criticar a distinção entre psicologia individual e psicologia social, por considerar “o psiquismo de um indivíduo particular efetivamente social e socialmente condicionado” (p. 14).

Nessa linha, Bruner (1997) compreende a cultura como uma conjunção, dentre outros aspectos, “de sistemas simbólicos compartilhados, de modos tradicionais de viver e trabalhar, em conjunto” (p. 22), destacando seu papel constitutivo do humano. Por sua vez, Geertz (1989) argumenta que a cultura, de cunho eminentemente semiótico, não deve ser observada a partir de padrões concretos de comportamento, mas como uma série de mecanismos de controle, dentre os quais planos, regras e instruções:

se não fosse dirigida (...) por sistemas organizados de símbolos significativos (...) a conduta do homem (...) seria um puro caos de atos sem finalidade e de estados emocionais (...) a cultura não é somente um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial dela (p. 47).

Já Valsiner (2003) trata a cultura como a mediação simbólica que estrutura e orienta as ações do sujeito, permitindo-lhe, simultaneamente, ser um agente reflexivo e atuar de forma imediata. Rogoff (1993) advoga que as atividades cognitivas devem ser consideradas a partir da situação em que se desenvolvem, pois as práticas culturais delineiam as formas como os problemas são apresentados, além de darem subsídios tecnológicos e instrumentais para sua solução. Santigosa (2004) chega a afirmar que a mente e a cultura “são duas faces da mesma moeda, já que ambas estão na gênese e são produto da outra” (p. 255). Wertsch (1993), apoiado em Vygotsky, defende que uma perspectiva sociocultural da

mente deve compreender a cognição humana admitindo sua imbricação com dimensões culturais, históricas e institucionais.

As definições apresentadas acima convergem com a perspectiva histórico-cultural, ao apontarem para o caráter semiótico da cultura, bem como para sua função na interpretação dos contextos sociais e na regulação do comportamento. Admite-se, ainda, que essas concepções compreendem a cultura como um fenômeno não apartado e não dicotômico em relação ao sujeito que a produz, pois este transforma-a, se apropria de suas construções e, dialeticamente, é forjado por ela.

Considerando as questões demarcadas até aqui, presume-se que as interações sociais são centrais para a perspectiva histórico-cultural. Isso é salientado quando se observa a formulação vygotskyana sobre o que ele denominou de lei genética geral do desenvolvimento cultural: “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes (...) a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (Vygotsky, 1931/1995, p. 150).

Colaço (2001) afirma a interação social como “constitutiva do desenvolvimento e da aprendizagem, de forma que a relação do sujeito com o mundo que o cerca, ou com o objeto de conhecimento, é, necessariamente, mediada por outro sujeito” (p. 163). Por conseguinte, a mediação simbólica, na qual a linguagem assume um papel crucial, constitui mecanismo fundamental das relações do sujeito com o outro e com o ambiente cultural em que está inserido (Wertsch, 1998). Seguindo esse viés, tratando da construção compartilhada de conhecimento, Colaço (2004) afirma a importância da compreensão das redes de interação presentes em cenários particulares, por viabilizarem micro-relações capazes de promover transformações na cultura estabelecida, as quais repercutem nos diversos níveis das relações sociais.

A conexão entre brincadeira e cultura é enfatizada por diversos autores (Alves, 2009; Conti & Sperb, 2001), considerando que tal ligação se dá a partir da interpenetração de dimensões psicológicas, históricas, políticas, culturais, dentre outras. A realização da brincadeira configura-se, pois, como forma de apreensão e significação de regras, de códigos culturais e de papéis sociais. Propiciando a emergência de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP's), a brincadeira promove avanços qualitativos para o desenvolvimento e para a aprendizagem (Pereira, Amparo, & Almeida, 2006). É necessário, portanto, compreender a brincadeira como um espaço privilegiado para a construção de significações (Correia & Meira, 2008), de modo que ela se constitui “como uma forma peculiar e específica da atividade humana pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade e se desenvolvem como personalidade” (Nascimento, Araujo & Miguelis, 2009, p. 295).

Tendo em vista o exposto e concordando com Cohn (2005), assume-se como pressuposto que as crianças são sujeitos históricos e que, ativamente, participam da construção das relações sociais nos quais estão inseridos. Pretende-se, então, fugir da concepção de que as crianças devem aprender sobre as realidades culturais que as cercam ou mesmo que, em suas atividades, ensaiam a futura atuação que desempenharão como adultos. Assume-se, dessa forma, a posição de Cohn (2005) quando essa autora afirma que “quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a idéia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender ‘coisas’ pode ser revista” (p. 33) e, além disso, tem-se que “as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura” (p. 35).

Adiante, será discutida a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal. Em seguida, a discussão enfatizará especificamente o funcionamento psicológico do jogo protagonizado.

A zona de desenvolvimento proximal e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem

Vygotsky (1934/1988) afirmava que, dentre as perspectivas da psicologia de seu tempo, havia três formas de conceber a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, todas consideradas insatisfatórias por ele. A primeira, associada às proposições de Piaget, toma por pressuposto a separação entre esses dois processos. A aprendizagem, em sua medida, depende dos resultados do desenvolvimento para poder se viabilizar, mas não os modifica de qualquer forma. A pressuposição aqui discutida se reflete em termos metodológicos. O método clínico piagetiano procura compreender o pensamento em sua forma pura, por isso a realização de perguntas inacessíveis à criança durante as entrevistas. Tal procedimento impediria a interferência da cultura, de experiências anteriores e do aprendizado prévio.

Ter-se-iam, por outra via, aquelas propostas que equivalem aprendizagem a desenvolvimento, concebendo-os como se desenrolando simultaneamente. Em tal visão, vinculada às correntes norte-americanas, a educação consiste na aquisição de hábitos e formas de agir, de modo que “toda reação adquirida (...) é quase sempre uma forma mais completa da reação inata que determinado objeto tendia inicialmente a suscitar” (Vygotsky, 1934/1988, p. 105).

A terceira perspectiva, ligada à psicologia estrutural, procura uma conciliação entre as duas visões anteriores. Não haveria exclusão entre as propostas apresentadas acima, mas, ao contrário, pontos em comum. É estabelecida uma inter-relação, de forma que o desenvolvimento torna possíveis processos de aprendizagem e estes

fazem o primeiro avançar, na medida em que ao aprender em uma situação particular o sujeito constrói uma estrutura empregável em outras situações. Vê-se, dessa maneira, a distinção entre esses processos e o modo como a interação entre eles se realiza. Quanto a isso, a citação abaixo é bastante elucidativa:

A criança aprende a realizar uma operação de determinado gênero, mas ao mesmo tempo apodera-se de um princípio estrutural cuja esfera de ampliação é maior do que a da operação de partida. Por conseguinte, ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento (Vygotsky, 1934/1988, p. 109).

Para Vygotsky, essa fórmula é uma maneira nova de lidar com a perspectiva da disciplina formal proposta por Herbart, segundo a qual, ao trabalhar com uma matéria específica, o sujeito aprimora uma faculdade geral, portanto aplicável em outras situações. O estudo de matemática, por exemplo, desenvolveria o raciocínio.

Conforme dito acima, Vygotsky não considerava adequadas quaisquer dessas concepções e propunha uma solução nova. Segundo ele, a aprendizagem tem uma história prévia ao ensino sistemático, havendo uma diferença qualitativa entre a aprendizagem pré-escolar e aquela desenvolvida na escola, bem como uma descontinuidade entre elas.

Vygotsky apresenta a noção difundida de que o aprendizado deve condizer com o estado de desenvolvimento da criança, todavia, mostra que é necessário considerar dois níveis distintos. O primeiro compreende somente as atividades que a criança é capaz de realizar de forma independente. Esse nível é aquele já alcançado, aferido, por exemplo, por meio de testes psicológi-

cos. Por outra via, através da imitação, a criança é capaz de realizar toda uma série de ações que excedem os limites de sua capacidade atual, de forma que “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (Vygotsky, 1934/1988, p. 112), também denominada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Para o autor soviético, tal proposição permite superar a idéia de “orientação pedagógica desejável”, para qual o ensino deve ser dirigido às capacidades intelectuais já produzidas. A ZDP, de modo diverso, daria uma visão prospectiva, possibilitando compreender a dinâmica do desenvolvimento e considerar dimensões que ainda se apresentarão no futuro. Além disso, apoiando-se na idéia de ZDP, Vygotsky propõe que o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento, potencializando-o.

Em síntese, a hipótese de Vygotsky (1934/1988) sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem:

pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial. O segundo momento essencial dessa hipótese é a afirmação de que aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo (p. 116).

Bezerra (2009) mostra que há uma interligação entre a ZDP e a lei genética geral do desenvolvimento cultural apresentada anteriormente, na medida em que haveria correspondências

entre o funcionamento interpsicológico e o nível de desenvolvimento potencial, os quais se dão na e pela interação social; bem como, o funcionamento intrapsicológico e o desenvolvimento real, que dizem respeito às interações sociais dirigidas para o funcionamento mental superior do indivíduo (p. 22).

Por outro lado, Meira e Lerman (2001) mostram que existem outras possibilidades de compreender a ZDP. A definição que é tomada para o presente estudo ressalta seu envolvimento com os processos de mediação semiótica e é compreendida como “um espaço simbólico, que emerge na instrução, em várias formas de interações dialógicas, quais sejam auto-apropriadas, realizadas no jogo ou na fantasia” (p. 7). Nesse sentido, escapa-se de uma possível interpretação teleológica desse conceito (Tudge, 1993), pois todos os que estão implicados com a interação são afetados por esse processo, não havendo um patamar específico a ser alcançado, nem mesmo a necessidade de que um dos participantes da interação deva conduzir o outro, ou os outros, a um fim pré-determinado.

Feitas essas considerações, torna-se oportuno tratar, especificamente, de como a perspectiva histórico-cultural compreende a função psicológica da brincadeira.

A função psicológica da brincadeira segundo a perspectiva histórico-cultural

Dois aspectos podem ser destacados dentre as considerações que a teoria histórico-cultural faz sobre a brincadeira: a origem e a função desse tipo de atividade para o desenvolvimento. Posto isso, faz-se necessário frisar a gênese da brincadeira no comportamento infantil.

Vygotsky (2008) é claro ao afirmar que a brincadeira atende a determinadas necessidades da criança. Mostra-se relevante, portanto, compreender os impulsos e motivos por ela satisfeitos. Observa-se

que, na esfera afetiva, a criança pequena (até 3 anos) é incapaz de suportar a insatisfação de seus desejos. Nesse sentido, ela reage com choro, esperneio ou tem essas vontades extintas pela intervenção do adulto, que a consola ou distrai. Na criança maior, pré-escolar (acima de 3 e até 6 ou 7 anos) coloca-se a possibilidade de adiamento da satisfação de uma necessidade, mas a extinção do desejo torna-se inviável. A brincadeira, nessa faixa etária, surge da convivência dessas duas situações. Há, por exemplo, a vontade de dirigir um carro e a impossibilidade efetiva de realizá-la.

Dessa maneira, a brincadeira surge “como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (Vygotsky, 2008, p. 25). Todavia, a resposta aos afetos relacionados a esses desejos não está vinculada a situação concreta, mas ao sentido global dado ao fenômeno.

Outro fato relevante é o desconhecimento da criança sobre os motivos que a levam a promover tal atividade, não tendo ciência do que está realizando. Em outros termos, à criança não se coloca a possibilidade de explicar os porquês de sua atividade, de maneira que essa característica distingue a brincadeira de outras formas de atividade, como o trabalho.

Leontiev (1944/1988) apresenta raciocínio semelhante ao de Vygotsky quando afirma que há uma discrepância entre a quantidade de objetos aos quais a criança tem acesso na idade pré-escolar e as possibilidades de utilizá-los. A criança não quer fazer uso somente daqueles itens diretamente acessíveis a ela, mas de todos os objetos que compõe o universo adulto que a circundam, apesar de ainda não ter desenvolvido as capacidades necessárias para tanto. Tal aspecto é relevante, pois, segundo o pensamento leontieviano, a consciência que se produz do mundo no período em questão se dá por meio de ações.

A solução para essa discrepância estaria na brincadeira, atividade que encer-

ra sua finalidade em si mesma, ou seja, no engajamento do brincante no processo, e não visa a um fim produtivo. Tem-se, portanto, que

Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira como ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras (Leontiev, 1944/1988, p. 125)

No que tange ao funcionamento da brincadeira, Vygotsky (2008) defende que a situação imaginária caracteriza as brincadeiras de um modo geral e não somente uma modalidade específica desse tipo de atividade. Nesse sentido, é central a discussão sobre as regras que norteiam esse comportamento.

Numa brincadeira em que a situação imaginária é observável como, por exemplo, quando a criança interpreta uma mãe, apesar da aparente liberdade, as ações estão norteadas pelas regras de comportamento que, socialmente, determinam esse papel. As regras, nesse caso, estão ocultas, e a situação imaginária, explícita. Tal idéia também pode ser explicitada quando as crianças coincidem situações de brincadeira com a realidade, como no exemplo das irmãs que brincam de ser irmãs:

(...) a criança, ao começar a brincar, tenta ser a irmã. Na vida real, a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã de sua irmã. Ela nada faz em relação à sua irmã porque ela é, realmente, sua irmã,

a não ser, provavelmente, nos momentos em que sua mãe indica-lhe ou ordena-lhe essa ação, por exemplo, dizendo-lhe: “Dê a ela”. Mas, durante a brincadeira de “irmãs”, cada uma delas, o tempo todo, ininterruptamente, demonstra a sua relação de irmã; o fato de as duas terem iniciado a brincadeira de irmãs propicia-lhes a oportunidade de admitirem as regras de comportamento. (Eu tenho de ser irmã da outra irmã, no decorrer de toda a situação da brincadeira). As ações da brincadeira que combinam com a situação são somente aquelas que combinam com as regras.

(Vygotsky, 2008, p. 27).

Por outro lado, numa brincadeira com regras explícitas, há sempre uma situação imaginária, pois determinadas ações reais são inviabilizadas nessas condições. No jogo de xadrez, não há um impedimento objetivo para que o peão se desloque para os lados, entretanto a regra cria uma imposição que o faz se mover somente para frente. Surge, assim, uma situação imaginária.

Em “La imaginacion y el arte en la infancia”, Vygotsky (2006) também destaca a importância da imaginação para os jogos infantis e aponta que, apesar de as brincadeiras das crianças serem construídas a partir da reprodução de atividades dos adultos, há nelas uma originalidade surgida da capacidade de combinar os elementos dessas atividades de formas variadas. Na adolescência, a imaginação se diferencia e surge como uma legatária dos jogos infantis. “Ao invés de jogar, [o adolescente] fantasia, constrói castelos no ar (...) sonha acordado” (Vygotsky, 1931/1996, p. 213).

Vygotsky (2006) mostra que a imaginação está vinculada a um impulso criador humano. A atividade criadora seria definida como “toda realização humana criadora de algo novo” (p.7). Além do impulso criador,

o ser humano também é dotado de um impulso reprodutor. A memória está associada a esse impulso reprodutor. Essa função psicológica garantiria um nível de adaptação do homem ao ambiente, na medida em que permitiria a acumulação e a posterior utilização de experiências diante das dificuldades experimentadas. A memória, contudo, não seria suficiente para superar as contingências impostas pelo ambiente, uma vez que essas são fluidas e mutáveis.

Diante dessa fluidez do ambiente, entra em cena o impulso criador (ou combinador), que estaria vinculado à imaginação. Essa característica apresenta a possibilidade ao ser humano de se projetar ao futuro ou criar imagens de um passado com o qual não necessariamente conviveu. Nesse sentido, todas as criações humanas, nos mais diversos âmbitos, estariam vinculadas à imaginação, sendo consideradas como a cristalização dessa imaginação em objetos.

Vygotsky (2006) também explicita os aspectos psicológicos que mobilizam a imaginação. São apresentados alguns aspectos gerais, tais como a experiência acumulada, e a capacidade de realizar combinações. No entanto, o mais relevante seria o meio em que o indivíduo está inserido, dizendo de forma mais ampla, as construções históricas e sociais que o perpassam:

Todo inventor, por mais genial que seja, é sempre um produto de sua época e de seu ambiente. Sua obra criadora partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também fora dele (...) A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo onde cada nova forma se apóia nas precedentes (...) Por mais individual que pareça, toda criação sempre contém em si um coeficiente social. Neste sentido, não existem inventos individuais no sentido es-

trito da palavra, em todos eles há sempre alguma colaboração anônima (Vygotsky, 2006, p. 37-38).

Leontiev (1944/1988) também traz considerações relevantes para discutir o papel da imaginação na brincadeira. O autor, analisando o uso de uma vara para simular a montaria a cavalo, esclarece que toda ação está relacionada a um motivo, tem um objetivo consciente e uma operação correspondente.

O motivo da ação na brincadeira, conforme explicitado acima, não está em sua finalidade produtiva, ou seja, em que se obtenha um resultante concreto, mas na participação no processo como tal. O objetivo, por outro lado, está vinculado à ação real de se montar num cavalo. Para ilustrar essa tese, é trazido o exemplo da brincadeira de vacinação contra a varíola.

As crianças representavam a seguinte sequência utilizando os objetos que dispunham: passar a álcool no braço, produzir um arranhão e aplicar a vacina. O pesquisador oferece a possibilidade de se usar álcool real, mas a condiciona a uma quebra na ordem do processo. Primeiro deveriam vacinar e depois passar o álcool. Rapidamente, o uso do álcool de verdade, não obstante mais atrativo, é rejeitado. Vê-se, por conseguinte, que a ação e seu objetivo não são fantásticos ou arbitrários, porém retirados da vida real.

As operações correspondem aos meios pelas quais a ação é realizada, sendo determinadas pelas condições reais e não só pelos objetivos. Dessa maneira, as operações estão vinculadas ao objeto que é efetivamente utilizado, e não à ação a que se pretende. No caso da simulação de montaria, a criança precisa responder às propriedades da vara quando de sua utilização e não proceder a gestos ou movimentos pertinentes a utilização de um cavalo, apesar de desejar que assim o seja.

Segundo tal raciocínio, a ação não é efeito da situação imaginária. Esta, na verdade, é decorrente da discrepância entre a ação e as operações necessárias para realizá-la. Isto é, a ação corresponde à simulação que a criança deseja realizar (cavalgar) e a operação, em outra direção, está vinculada ao objeto utilizado (mover-se para montar em uma vara). Há, portanto, a necessidade de se pensar a separação entre “significado” e “sentido” que se processa na brincadeira.

É tido que, no processo de desenvolvimento da criança, os significados estão inicialmente subordinados aos objetos. Dentro dessa perspectiva, as situações imaginárias implicadas com a brincadeira proporcionariam uma maneira de a criança desenvolver o pensamento abstrato, porque colocam a possibilidade de o indivíduo “aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação” (Vygotsky, 2008, p. 30).

Assim, o brinquedo constitui um pivô para que a criança se torne capaz de realizar a separação entre significados e objetos. Vygotsky cita o exemplo do cabo de vassoura que passa a ser utilizado como cavalo: o significado de cavalo não está mais atrelado ao animal real; no entanto, para deslocar esse significado, a criança ainda depende de um objeto (pivô) que mantenha alguma relação de semelhança com o objeto real, não sendo capaz de realizá-lo de forma unicamente simbólica. Nas palavras do autor:

No momento crítico, quando o cabo de vassoura transforma-se em cavalo para a criança, ou seja, quando o objeto - cabo de vassoura - transforma-se no pivô para separar o significado ‘cavalo’ do cavalo real, essa fração (...) inverte-se e o domi-

nante passa a ser o momento semântico: sentido/objeto (Vygotsky, 2008, p. 31).

De forma análoga à separação entre objetos e significados, a partir da brincadeira, a criança também ganha possibilidade de realizar a separação entre ação e significados. A criança não consegue compreender completamente o significado de sua ação, de modo que a última predomina sobre o primeiro. A brincadeira constituiria, do mesmo modo, um pivô que permitiria subordinar as ações aos significados, mas ainda limitado pelos aspectos estruturais colocados pela ação, ou seja, a criança não é capaz de usar um movimento que não seja condizente com o que seria a execução real da ação cujo significado está sendo deslocado. Se, por um lado, a separação entre objetos e significados possibilita o avanço do pensamento abstrato, Vygotsky (2008) afirma que, ao operar com o significado das ações, a criança desenvolve a capacidade de regular o próprio comportamento.

Em síntese, portanto, três aspectos caracterizam o brinqueado: estar intrinsecamente relacionado à imaginação; as regras nas quais ele está baseado, sejam elas tácitas ou explícitas; e as possibilidades de abstração e de controle consciente do comportamento que ele permite.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um desafio se coloca quando se pensa na interseção entre a Psicologia e a Educação: a relação entre esses saberes não deve se reduzir a uma interlocução livresca. Dessa forma, mostra-se essencial que o conhecimento produzido na esfera psicológica repercuta na prática cotidiana dos educadores. Usualmente, parte dos manuais de psicologia para educadores é mera apresentação das teorias psicológicas. O enlace com as experiências efetivas em sala de aula, quando mencionado, é relegado a um

segundo plano. Conforme Lordelo e Carvalho (2003,) “parece haver um terrível hiato entre as teorias sobre o desenvolvimento e a pedagogia derivada” (p. 17). Por outro lado, mostra-se relevante que o exercício diário de lidar com os educandos também se torne um campo de problematização no qual as duas áreas possam dialogar e colocar questões que mobilizem um maior e mais efetivo diálogo.

Por isso, as discussões trazidas neste artigo foram uma tentativa de ampliar essa interlocução, abordando a brincadeira, um tema que é caro a ambos os saberes. É preciso ressaltar que, em se tratando do autor aqui tematizado, Vygotsky, apesar de ser considerado um clássico, a atualidade de suas idéias exige um retorno aos conceitos por ele forjados. Dessa maneira, espera-se que a ancoragem nesse expoente teórico proporcione um momento profícuo de diálogo entre Psicologia e Educação, de modo que os usos educacionais da brincadeira se tornem mais efetivos e, simultaneamente, tragam novas configurações aos entendimentos sobre seu funcionamento psicológico.

4 - REFERÊNCIAS

- Alves, A. M. P. (2009). Jogo, cultura e imaginação: aproximações histórico-culturais. *Práxis educativa*, 4 (1), 97-105.
- Bezerra, H. J. S. (2009). Zona de Desenvolvimento Proximal como Processo de Intersubjetivação: o exemplo das Comunicações Abreviadas. Tese de Doutorado, Programa de pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, 24 (2), 103-116.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Colaço, V. F. R. (2001). Interações em sala de aula: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais. Tese de Doutorado, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Colaço, V. F. R. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17 (3), 333-340.
- Conti, L. de & Sperb, T. M. (2001). O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia teoria e pesquisa*, Brasília, 17 (1), 59-67.
- Cordazzo, S. T. D & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, 7 (1), 92-104.
- Correia, M. F. B. & Meira, L. R. L. (2008). Explorações acerca da construção de significados na brincadeira infantil. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 21 (3), 356-364.
- Elkonin, D. B. (1987). Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In V. Davidov & M. Shuare. (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología) (pp. 83-102). Moscú: Progreso (Original publicado em 1948).
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes (Original publicado em 1978).
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Leontiev; A. N. (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). São Paulo: Ícone (Original publicado em 1944).
- Lordelo, E. da R & Carvalho, A. M. A. (2003). Educação infantil e psicologia: para que brincar? *Psicologia ciência e. profissão*, 23, 14-21.
- Meira, L. & Lerman. S. (2001). The Zone of Proximal Development as a symbolic space. *Social Science Research*, (1) 13, 1-40.
- Nascimento, C. P., Araujo, E. S. & Miguéis, M. da R. (2009). O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Psicologia escolar e educacional*, 13 (2), 293-302.
- Pereira, M. A. C. M., Amparo, D. M. & Almeida, S. F. C. (2006). O brinquedo e suas relações com o desenvolvimento. *Psicologia e Argumento*, (24) 45, 15-24.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.
- Santigosa, A. S. (2004). Es possible el diálogo entre la mente e la cultura? *Suma Psicológica*, 2, 247-266.
- Tudge, J. (1993): Vigotsky, la Zona de Desarrollo Próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. In L. C. Moll. *Vigotsky y la Educación, connotaciones y aplicaciones de la Teoría sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Valsiner, J. (2003). *Culture and human development*. London: Sage Publications.
- Vygotsky, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). São Paulo: Ícone (Original publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vygotsky. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor (Original publicado em 1931).
- Vygotsky, L. S. (1996). *Psicología del adolescente*. In L. S. Vygotsky. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor (Original publicado em 1931).
- Vygotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes (Original publicado em 1925).

Vygotsky, L. S. (2006). *La imaginacion y el arte en la infância*. Madrid: Akal.

Vygotsky, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 23-36.

Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 92, 62-69.

Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Wertsch, J. V. (1998). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.