



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL – NDI
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL - CEDEI**

MARLI DE SOUZA

**A brincadeira no desenvolvimento da criança: uma
aproximação às contribuições da Teoria Histórico Cultural**

FLORIANÓPOLIS

2014

MARLI DE SOUZA

**A brincadeira no desenvolvimento da criança: uma
aproximação às contribuições da Teoria Histórico Cultural**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Especialização
em Docência na Educação Infantil da
Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC) para obtenção do título de
Especialista.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lilane Maria de
Moura Chagas

FLORIANÓPOLIS

2014

MARLI DE SOUZA

A brincadeira no desenvolvimento da criança: uma aproximação às contribuições da Teoria Histórico Cultural

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Especialista, e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 11 de Setembro 2014.

Prof.^a Dr.^a Soraya Conde

Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Lilane Maria de Moura Chagas

Orientadora (MEN/CED/UFSC)

Prof.^a Dra. Margareth Feiten Cisne

(NDI/CED/UFSC)

Prof.^a Dra. Giandrea [Reuss Strenzel](#)

(NDI/CED/UFSC)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Guilherme Miranda Naman, pelo constante apoio, conversas e trocas muito significativas e engrandecedoras, que muito contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Obrigada a todas as crianças que passaram pela minha vida, que direta ou indiretamente forneceram o material necessário para elaboração do tema, e acuraram meu olhar sobre a formação humana.

Agradeço às professoras do Curso, que ministraram aulas prazerosas amenizando o cansaço do dia.

Muito obrigada à minha orientadora Lilane Maria de Moura Chagas, pelo imenso apoio, contribuições para o trabalho, presteza e acolhimento em minha orientação.

Por fim, obrigada aos companheiros do curso, que com suas falas e discussões acrescentaram muitos conhecimentos à minha experiência pessoal e profissional.

Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito.

Walter Benjamin

RESUMO

Neste trabalho, buscamos apresentar algumas reflexões sobre as aproximações entre as contribuições teóricas de Lev Semenovitch Vigotski e seus colaboradores para a compreensão da brincadeira no desenvolvimento da criança. Trata-se de uma pesquisa de cunho teórico, em que buscamos, em alguns textos de referência sobre a temática, tecer aproximações sobre a categoria brincadeira, buscando compreender seu papel, sua importância no processo de desenvolvimento da criança. Uma de nossas inquietações foi como docente buscar saber mais sobre o brincar na Educação Infantil, conhecendo sua importância e as possibilidades de um trabalho pedagógico que os valorizasse em todo o seu potencial formativo. E embora o recorte da pesquisa seja a categoria brincadeira, compreendemos que trata-se de um processo de desenvolvimento em que as diferentes funções, como a memória e a atenção voluntárias, a imaginação, o pensamento e a linguagem, influenciam-se mutuamente, constituindo um sistema integrativo, cujas partes não se separam. No processo da pesquisa a reflexão teórica possibilitou um tomar consciência a respeito da importância do brincar nessa fase do desenvolvimento Infantil e os avanços necessários na prática pedagógica. Como resultados ainda em processo foi importante perceber que, ao motivar o brincar, bem como as demais atividades de expressão tornar-se possível contribuir para a formação de capacidades essenciais para desenvolvimento das crianças. Consideramos essencial afirmar que a mudança de práticas pedagógicas tão cristalizadas passam, necessariamente, pela via do aprofundamento teórico, possível quando o trabalho de pesquisar está diretamente ligado às necessidades e anseios dos sujeitos que pesquisam e foi o que de fato pudemos constatar na singularidade desta pesquisa.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural, Brincadeira, Educação Infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 – O Desenvolvimento humano: a contribuição da Teoria Histórico-Cultura	12
1.1 – Desenvolvimento humano: abordagem naturalista x abordagem histórica	16
CAPÍTULO 2 – Jogos de papéis sociais: o papel da brincadeira para o desenvolvimento infantil	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

INTRODUÇÃO

Acredito que a problemática desse trabalho começou a se delinear ao longo do tempo que atuo como professora, e pôde remodelar-se e constituir-se num tema, ao longo do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, curso este, ligado ao Ministério da Educação (MEC) e realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através do Núcleo de Desenvolvimento infantil (NDI).

Com a disciplina intitulada Especificidades do Desenvolvimento Infantil¹, olhei de modo mais apurado para o desenvolvimento das crianças, destacando como uma das leituras de fundamenta importância para minhas reflexões, o texto de Vigotski (2008), “*A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*”, que abriu um leque de questões referentes a esse tema, bem como para o papel relevante que a imaginação desempenha no desenvolvimento da criança. Ao longo de minha formação docente na graduação, esse assunto apareceu apenas fragmentado, e com pouco aprofundamento, quando, no entanto, deveria ser condição *sine qua non* para atuarmos com crianças, principalmente com as crianças da Educação Infantil.

Desse modo, a problemática que sustenta a intenção desta pesquisa diz respeito às brincadeiras, especificamente aos jogos protagonizados ou brincadeiras de papéis sociais, traduzindo-se nas seguintes indagações: Como a imaginação e as brincadeiras de papéis sociais afetam o desenvolvimento infantil? Que papel a brincadeira desempenha no desenvolvimento de habilidades sociais? Como a imaginação favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores? Quais as contribuições da teoria Histórico Cultural para o desenvolvimento dessa temática?

Os documentos oficiais² que tratam sobre a educação infantil, apontam como eixo norteador das práticas pedagógicas, as interações e a brincadeira. Podemos observar que as brincadeiras compõe grande parte da rotina diária dos espaços coletivos de educação infantil, sendo “consenso” entre os profissionais envolvidos de que são expressão própria das crianças que compõe essa fase de desenvolvimento. Mas, até que ponto há uma compreensão da categoria brincadeira como atividade principal da criança?

¹ Ministrada pela profa Dra Giandrea Strenzel e Prof Ms Maria Raquel Barreto Pinto

² Cf. RCNEI (1998); DCNEI (2010).

Atuando como professora nos Centros de Educação Infantil, nos deparamos com parques, brinquedos dos mais variados, jogos educativos e afins. A criança é tida como o “ser brincante”, e a ludicidade parece ser o caminho para seu aprendizado. No entanto, o real entendimento da brincadeira para o desenvolvimento infantil, ainda é matéria obscura entre os envolvidos no meio educativo, e nem mesmo os encaminhamentos oficiais deixam claro seu papel, apenas a prescrevem e naturalizam-na como intrínseca às crianças.

Quando passei a atuar como professora na Rede Municipal de Biguaçu, em meu processo de refletir a prática, o tema sobre o desenvolvimento infantil me pareceu um campo problemático para estudo, pois pouco compreendia a esse respeito. Era eu, então, responsável por 25 crianças, que passavam mais de dez horas numa instituição, com pouca compreensão a respeito do desenvolvimento da criança e de sua atividade principal.

Cursando a Disciplina mencionada acima e as demais, cujo foco foi a criança e seu desenvolvimento, a compreensão de que os adultos são responsáveis pela educação das crianças e principalmente em espaços coletivos de educação, é mister a necessidade de compreensão da complexa dinâmica que envolve o desenvolvimento infantil.

Em pleno século XXI a função social da educação infantil encontra-se alargada mas, contraditoriamente ainda, de modo geral, não há a concepção do docente como um especialista da Formação Humana.

Com a crescente institucionalização da infância na atualidade, a educação infantil assume um papel, nada modesto, de desenvolvimento, e quiçá, formação das funções psicológicas superiores das crianças. Sabendo-se que estas crianças, que frequentam instituições em período integral passam na instituição mais de dez horas por dia, numa média de 20 dias por mês e 200 dias por ano. Considerando o tempo que a criança passa dormindo, podemos afirmar que é nesse lugar onde ela passa uma considerável parte de sua infância.

Faz-se urgente atentarmos para as relações e conteúdos que perpassam essa esfera educacional, pois que se mostra incumbida do desenvolvimento das novas gerações, tornando pouco satisfatório o binômio cuidar e educar, e impondo à educação um papel cada vez mais ativo, pois que, ocupando a Educação Infantil, lugar privilegiado no trato com as crianças desde sua mais tenra idade, não pode reduzir o seu fazer pedagógico pautada no ensinamento de técnicas, com vistas à escolarização.

Há que se questionar: como influir num sistema em que não dispomos de suficiente conhecimento? Vigotski, propondo definir o que é educação, em seu livro intitulado *Psicologia Pedagógica* (2010), utiliza-se da definição de Blonski, para quem “educação é uma ação premeditada, organizada e longa sobre o desenvolvimento de determinado organismo”. (Blonski apud VIGOTSKI, 2010, p. 01). E enquanto ciência da educação, a pedagogia precisa, necessariamente, “esclarecer para si mesma a que leis está sujeito o próprio desenvolvimento do organismo sobre o qual pretende agir” (VIGOTSKI, 2010, p. 01).

Assim, o real entendimento acerca dos processos de desenvolvimento infantil, e as mudanças que isto acarreta no modo da criança estar no mundo, compõem tarefa fundamental e mesmo primordial dos saberes docentes. Do contrário, como poderemos agir de modo a otimizar o processo de constituição dos pequenos, cabendo-nos a responsabilidade de possibilitar-lhes maior inserção social e condições para a apropriação das qualidades humanas?

As questões subjetivas que compõe o sujeito em sua singularidade parecem ocupar lugar menos privilegiado no planejamento diário. Questões como imaginação, afeto, humor, ficam relegados ao espontaneísmo nas situações propostas as crianças na Instituições de Ensino. No entanto, se considerados em todo seu valor no processo de constituição do gênero humano, estes deveriam ocupar lugar de destaque, bem como ser o fio condutor de todas as atividades desenvolvidas com as crianças. E se o intento é o “desenvolvimento integral do ser humano”, é mais que urgente que em primeiro lugar entenda-se como promover esse desenvolvimento.

Desse modo, objetivamos com esse estudo, compreender o papel da brincadeira de papéis sociais e da imaginação no desenvolvimento da criança. Aprofundando o conceito de desenvolvimento Infantil, brincadeira e Imaginação, a partir das contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.

A área que circunscreve esta pesquisa é a da Educação e Infância, constituindo-se uma pesquisa de cunho teórico, que busca detalhar os escritos dos psicólogos russos do século XX, psicólogos estes que, preocupados em entender o desenvolvimento infantil e o papel que a educação desempenha nesse processo, demarcaram uma nova forma de conceber o desenvolvimento humano, superando uma visão idealista, desconexa da realidade concreta.

Com efeito, após o exposto, é notório elegermos como opção teórico-metodológica, a perspectiva Histórico Cultural, justamente por entendermos que o

desenvolvimento dos indivíduos, está diretamente atrelado às condições materiais de vida, constituindo uma visão historicizadora da psique humana, que longe de ser imutável, remodela-se no desenrolar da história humana.

O trabalho que se segue, está organizado da seguinte forma: capítulo primeiro, contendo uma reflexão acerca do desenvolvimento humano, traçando um paralelo com a teoria de Froebel, a fim de estabelecermos uma comparação entre um pensamento místico e outro Histórico-Cultural, baseado na ciência. Capítulo segundo com o mapeamento dos textos de Vigotski, Leontiev e Elkonin, contemplando o tema desta pesquisa – jogo protagonizado e imaginação. E por fim, as considerações finais e os contributos desse trabalho para a formação docente.

1. O desenvolvimento humano: a contribuição da Teoria Histórico Cultural

Ao nascer a criança adentra ao mundo, com uma carga genética e social que lhe confere pertença à espécie Homo Sapiens. No entanto para que passe a integrar o gênero humano, constituído por todas as objetivações que se expressam através da cultura, necessitará apreender características peculiares e modos de comportamento que lhe capacitarão para o convívio em sociedade.

Tais características e modos não são transmitidos por hereditariedade, antes necessitam das mediações e ensinamentos dos indivíduos mais experientes. Nosso desenvolvimento baseia-se numa especificidade muito peculiar. Tudo que internalizamos enquanto conhecimento esteve antes, no exterior, no social, e para que possamos internalizá-los, torna-se imprescindível a mediação do outro.

Chegamos a esse mundo, desprovidos da capacidade de sobreviver sem o auxílio dos mais experientes. Os humanos figuram entre as criaturas mais frágeis em sua concepção, necessitando de cuidados, o outro é quem precisa satisfazer nossas necessidades. Nossa carga genética, por si só, não nos serve para que possamos superar o período crítico do nascimento. Os seres humanos são animais complexos, seu desenvolvimento está imbricado necessariamente na relação com o outro. Tornando-se a aprendizagem “um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mais formadas historicamente (VIGOTSKI, 1988, p. 115)”.

Considerando as proposições marxistas do Materialismo Histórico Dialético, tomaremos como base para as discussões tratadas o pressuposto de que os indivíduos não nascem humanos, mas tornam-se humanos em seu processo de desenvolvimento. O comportamento humano é assim determinado por seu meio material. Suas condições reais de vida e a cultura a qual pertence, imprimem no indivíduo os traços da geração histórica da qual faz parte. Assim, há que se considerar o homem³ como sujeito social.

Seu desenvolvimento está condicionado ao outro, e antes de ser uno precisa apreender toda objetivação dos indivíduos precedentes acumulada nos séculos.

³ Usarei indistintamente o termo “homem”, para referir-me aos homens, mulheres e crianças que compõe a humanidade e são coparticipes no processo histórico de desenvolvimento da mesma. Entendendo toda a ideologia que este termo mascara, usarei como modo de generalização dos indivíduos apenas por seu valor gramatical de encaixe ao texto.

Buscando compreender o modo pelo qual a criança vai apreendendo esse universo no processo de humanização, e concomitantemente se desenvolvendo, os estudos de Lev Semionovitch Vigotski, são de valor inestimável para o entendimento que temos hoje do desenvolvimento infantil. E constituem ferramenta indispensável para aqueles que lidam com a educação, especialmente a educação infantil.

Vigotski, nasceu em Orsha, cidade da Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896, morrendo em 1934 em Moscou. Psicólogo soviético, interessado no desenvolvimento humano, de como nos tornamos quem somos e por quais caminhos percorremos na aquisição das Funções Psicológicas Superiores, tipicamente humanas. Nos estudos de Vigotski, há o interesse em investigar a atividade psíquica do homem, atividade conscientemente orientada, que emergiu no âmbito das relações sociais e concretizou-se no processo histórico dessas relações.

Vigotski pretendia construir uma pedagogia científica, não baseada em especulações nem filosofias, mas pautada em observações, experimentos, uma ciência empírica ocupada em estabelecer uma educação eficiente, e para isso essa pedagogia necessitaria, obrigatoriamente, transitar por diversas ciências auxiliares no entendimento do desenvolvimento humano e nos meios para educá-lo: “na ética social, que aponta os objetivos gerais e tarefas da educação, e na psicologia, associada à fisiologia, que indica os meios para a solução dessas tarefas (VIGOTSKI, 2010, p. 02)”.

Vigotski desenvolveu a teoria Histórico-Cultural da psique humana, baseando seus estudos no método marxista, entendia o desenvolvimento como uma relação dialética entre indivíduo e o meio pertencente, rechaçando as teorias interacionistas, que dualizavam o meio e o indivíduo como categorias separadas. Assim como, a indissociabilidade entre desenvolvimento e ensino, concebidos por ele como processos imbricados, não estanques, em devir permanente.

A preocupação com a educação, buscando apreender seus processos, relaciona-se com o momento histórico de seus escritos, pois que, com a revolução russa, haveria a necessidade de traçar uma educação condizente com a sociedade que se reestruturava. Embora suas obras comporte uma imensa importância para o entendimento que temos hoje do desenvolvimento humano, passaram a ser estudadas no Brasil somente ao final da década de 1970, mas enfaticamente em 1980, quando passaram a ser traduzidas para o português.

Os trabalhos de Vigotski permaneceram desconhecidos por quase duas décadas, fruto da censura que suas obras sofreram do regime stalinista mantendo-as proibidas

entre 1936 e 1956. Tal censura acarretou implicações no estudo de sua obra, e nos exige cautela nas leituras e escolha dos tradutores, isto porque, as traduções que nos chegaram sofreram cortes e distorções fortíssimas, no intuito de deturpar sua teoria e suprimir sua vertente marxista.

As traduções para o português foram principalmente do inglês e do espanhol. As traduções diretamente do russo, são relativamente novas e conforme Zoia Prestes (2012), estudiosa de Vigotski, que dedica-se a uma tradução fidedigna de seus escritos, há nessas traduções alterações alarmantes, que diferem totalmente da teoria lançada por Vigotski. Dentre as obras traduzidas para o português, podemos destacar: *A Formação Social da Mente* (1999), *Pensamento e Linguagem* (2008), *O Desenvolvimento Psicológico na Infância* (1999), *Psicologia Pedagógica* (2003), *Imaginação e Criação na Infância* (2009).

PRESTES (2012) chama a atenção, para as gritantes deformações de suas teorias sofridas no livro *A Formação Social da Mente*, sendo este livro um dos mais conhecidos e estudados no Brasil. Segundo a autora, Vigotski jamais escrevera livro com esse título, e “o que está nesse livro não foi escrito por ele (PRESTES, 2012, p.65)”, ressalta. Tratando-se na verdade, de uma miscelânea de artigos, onde há, além de resumos dos textos, a troca de palavras que alteram substancialmente o sentido das afirmações. Deixando “margem para que Vigotski surgisse de forma mais aceitável numa sociedade que privilegia o individualismo (PRESTES, 2012, p. 60)”.

Vigotski nos deixou um imenso legado, suas descobertas são de extrema importância no entendimento dos processos de desenvolvimento infantil, bem como, nos apresentando o percurso do indivíduo na apreensão das Funções Psicológicas Superiores. Seus escritos revelam sua grandiosidade pela atualidade que comportam, mesmo após décadas "muito do que disse ainda não foi compreendido; muito do que escreveu sequer foi divulgado" (PRESTES, 2012, p.59)

Por sua morte prematura, aos 37 anos, reitera MARTINS (2010a), que sua obra, é uma obra “aberta”, “inacabada”. “ ‘Algo’ a ser ‘preenchido, pois incompleto’. Devido a essa caracterização, o sistema de ideias esboçado por ele no início do Século XX continua sendo fértil, pois em devir, pois dialético (MARTINS, 2010a, p.344)”.

Vigotski foi o fundador de uma nova psicologia, inaugurando um modo de conceber o desenvolvimento pautado na vida material dos sujeitos, ao longo da elaboração de suas teorias, contou com a colaboração de outros pesquisadores russos, também interessados nos processos de desenvolvimento da psique humana, contrários

às ideologias biologizantes que naturalizavam o desenvolvimento alienando-o na individualidade do sujeito, descartando o papel central que exerce as condições reais de vida do sujeito para que este se desenvolva.

Assim, podemos destacar, principalmente, três pesquisadores que ajudaram a encorpar a construção de uma psicologia histórico-cultural, a saber: Luria, Leontiev e Elkonin. Para o enfoque deste trabalho, privilegiaremos, principalmente, as concepções de Alexei Leontiev e Daniel B. Elkonin, que tratam da periodização do desenvolvimento humano, atentando para o papel da brincadeira como mola propulsora do desenvolvimento do psiquismo na criança, porém, não deixando de considerar os contributos de Alexander Romanovich Luria. Os estudos destes autores constituem rico referencial tanto em educação quanto em psicologia.

Como ciência empírica, embasada em observações, suas teorias são pautadas principalmente, em experimentos psicológicos com crianças. No intuito de compreender a ampliação dos repertórios infantis, pontua Luria que realizar experimentos psicológicos com crianças mostra-se

A única maneira de se chegar a uma compreensão mais profunda do perfil mais amplo do desenvolvimento infantil; ou ainda estudar, em seus aspectos evolutivos, aquelas formas extremamente importantes de comportamento que atingem seu auge no adulto civilizado. (LURIA, 2005, p.85).

Assevera Prestes (2012) que Vigotski proferiu uma aula em 1933 no Instituto Estatal de Pedagogia de Leningrado Guertsen. Essa fala, estenografada, que virou um texto, que constitui o artigo traduzido pela autora citada, intitulado *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança* (2008). Nesse texto, Vigotski percorre a gênese das brincadeiras infantis, caracterizando as brincadeiras de papéis sociais como um momento não só predominante, mas principal para o desenvolvimento da criança.

E foi essa fala “que despertou em alguns de seus colaboradores e alunos (A.N Leontiev e; D.B. Elkonin) o interesse pelos estudos de brincar da criança e suas implicações para compreender o desenvolvimento e os modos de educar (PRESTES, 2012, p.67)”. Tanto para Leontiev quanto para Elkonin, o desenvolvimento humano é marcado por estágios, há uma periodização do desenvolvimento, e para cada estágio há uma atividade dominante que guia as ações das crianças na apreensão ou interpretação da realidade.

E, a brincadeira configura-se como atividade principal da criança em idade pré-escolar, pois que é através dela que as principais maturações psicológicas acontecem. Assim, ao longo desta pesquisa, buscaremos uma apreensão dos estudos desses psicólogos, que descortinaram uma nova forma de entendimento acerca da brincadeira infantil, diferenciando-se de teorias que a naturalizavam e traziam-na como intrínseca às crianças, como se não fosse, ela própria, uma construção social.

Como modo de traçarmos um parâmetro comparativo, no tópico que segue, buscaremos elencar um pensamento que concebe o desenvolvimento humano como decorrente de vias naturais, onde tudo está posto dentro de nós, e o meio social diz muito pouco, pois que acredita-se no desenvolvimento como algo nato. Esse pensamento foi dominante durante muito tempo, mas que ainda hoje, mostra-se presente nas unidades educativas, e o percebemos prontamente nas falas de professoras que acreditam que as crianças trazem nascem com um “dom”. Neste sentido, objetivamos no item que segue traça uma breve caracterização dessa abordagem.

1.1 Desenvolvimento humano: abordagem naturalista x abordagem histórica

Durante muitos anos a humanidade se valeu de explicações fantasiosas, no intuito de entender a complexa dinâmica de nosso desenvolvimento. Nos tornamos como somos? Ou nascemos como somos? As perguntas trazem implícitas concepções que se diferem.

O pensamento religioso que dominou outrora, nos dava conta de que nascemos como somos. Ou melhor, um Deus, generoso e racional, em sua providência divina, nos dotou, de todas as capacidades. O desenvolvimento, analisado deste prisma, acontece de forma natural, seguindo uma linha traçada por Deus. Tudo que há, no reino animal e vegetal, estaria estruturado seguindo uma racionalidade, “o pensamento pré-científico via nisso uma prova evidente da providencia racional e boa, que havia dotado a ave de asas, o peixe de nadadeiras e o homem de razão (VIGOTSKI, 2010, p.24,25)”. Havendo uma perfeita correspondência entre o organismo e sua condição de existência.

“No curso da historia da humanidade”, pontua POLITZER (2008a),

Dúas actitudes trataron de explicar o mundo: unha, anticientífica, que recorre a un ou a moitos espíritos superiores, a forzas sobrenaturais; outra, científica, que se funda sobre feitos e experiencias (2008a, p.20).

Na primeira vertente de entendimento do proceso de desenvolvemento, baseando-se no sobrenatural, destacamos Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852), por figurar entre os estudiosos da educación, e representar un marco con a creación do primeiro jardim de infancia en 1840 na Alemaña. Assim, de acordo con esse pedagogo alemán, Deus é o principio de tudo, porqu岸to, há una lei eterna e divina que guía o home a desenvolvemento, este ocorrendo sempre de modo natural e espontáneo.

De acordo con Froebel (apud Arce, 2004) há una unidade vital, formada pela tríade Deus, natureza e Home, a educación serviría para harmonizar esses três elementos, indissociáveis. Guiando o home para que ele encontre, em seu interior a essência divina, cultivando-a e exteriorizando-a em suas criações. Todos os homes são iguais, munidos das potencialidades necessárias à seu desenvolvemento. Acompanhando o proceso de desenvolvemento dos fenômenos da natureza, guardadas as devidas proporções, Froebel (apud ARCE, 2004) compara o desenvolvemento humano con o desenvolvemento da Natureza, desse modo,

Encontraremos em toda a obra de Froebel a constante comparación do desenvolvemento da criança con o das sementes; a criança para Froebel é como una semente a ser cultivada e, conseqüentemente, o educador alemán procurará a harmonização do home con a Natureza desde a mais tenra idade. (ARCE, 2004, p.10,11).

Desse modo, o meio social e histórico, diz muito pouco, quando tudo que precisamos encontra-se em potencia dentro de nós, a semente do desenvolvemento plantada por Deus, germina por suas próprias leis. E cabe a educación, alicerçada na referida tríade, orientar a criança para que ela desenvolva suas potencialidades em harmonia con Deus e a Natureza. Há una passividade imposta, pois tudo caminha pelo trajeto da naturalidade.

A autoconsciência desenvolver-se-ia nas crianças através do proceso de interiorização e exteriorização, entendendo-se como interiorização o proceso de recebimento dos conhecimentos advindos de fora, estando estes organizados em escalas crescente, do conhecimento mais simples para os mais complexos. "A atividade e a reflexão são os instrumentos de mediação desse proceso não-diretivo, o que garante

que os conhecimentos brotem, sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível" (ARCE, 2004, p.11). Por sua vez, a exteriorização, seria quando a criança exterioriza seu interior através de atividades concretas, principalmente utilizando o jogo e a arte. "Uma vez exteriorizado seu interior, a criança passa a ter autoconsciência do seu ser, passa a conhecer-se melhor: é assim que a educação acontece (ARCE, 2004, p.11)".

Para Froebel, os processos de exteriorização e interiorização deveriam nortear qualquer metodologia utilizada com as crianças, sendo um processo dinâmico, efetivado pela atividade da criança,

Agir pensando e pensar agindo era, para Froebel, o melhor método para evitar que o ensino por demais abstrato prejudicasse o desenvolvimento dos talentos dos alunos. Esse método preconizado por Froebel levaria os alunos à compreensão da tríade que guia todas as suas vidas abrindo, portanto, as portas para se atingir a perfeição como ser humano (ARCE, 2004, p.12).

Na esteira do pensamento froebeliano, as crianças deveriam aprender fazendo como método de ensino, ao professor caberia apenas observar, afim de entender a dinâmica da criança e suas potencialidades, que ela própria lhe mostraria. "Todo o esforço da educação e dos educadores deve estar voltado para o favorecimento do desenvolvimento livre e espontâneo do indivíduo (ARCE, 2004, p.12)".

A educação deveria favorecer o aflorar espontâneo das qualidades da criança, fazendo-a harmonizar-se perfeitamente com Deus e a Natureza, Froebel cunha o termo "educação sequitória", entendendo-a como uma educação que protege a natureza divina, a natureza pura que deveria ser cultivada nas crianças.

Com sua teoria, Froebel deu os primeiros passos para a utilização de uma psicologia do desenvolvimento, como fundamento para a educação, dividindo o desenvolvimento humano em estágios, a saber, primeira infância, a infância e a idade Escolar, sendo que em cada estágio, haveria um tipo de educação que respeitasse as características dessa fase. Froebel ressalta, que através da observação da criança, em sua fala e brincadeira, ficaria claro ao adulto, reconhecer em que estágio de desenvolvimento se encontraria tal criança.

Para fins desse trabalho, importa-nos gravemente, as contribuições de Froebel quanto aos jogos e brincadeiras. Sendo assim, indispensável salientar que este pensador foi pioneiro em reconhecer a importância do jogo e da brincadeira para o

desenvolvimento infantil na primeira infância, sendo que nesta atividade, a criança expressaria sua visão de mundo, bem como auxiliaria as meninas e meninos a encontrarem seus lugares na sociedade

Assevera Froebel que

A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança – do desenvolvimento humano nesse período; pois ela é a representação auto-ativa do interno – representação do interno, da necessidade e do impulso interno. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem nesse estágio. E, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo. (...) A brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interna do homem. As brincadeiras da criança são as folhas germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é desenvolvido e mostrado nela, em suas disposições mais carinhosas, em suas tendências mais interiores. (FROEBEL, 1887; Apud ARCE, 2004, p.13,14)

Ainda, conforme Froebel, é na brincadeira que a criança desenvolveria as características humanas, na brincadeira com boneca, por exemplo, a menina internalizaria seu papel de mãe, como cuidadora da natureza e da vida. As brincadeiras variam conforme o estágio de desenvolvimento que se encontra a criança, dessa maneira,

Na primeira infância as brincadeiras seriam mais centradas na atividade, no movimento, no início do processo de exteriorização da criança. No período chamado por Froebel de infância, a brincadeira seria mais grupal que no período da primeira infância. Esse caráter grupal da brincadeira na infância produziria o desenvolvimento moral das crianças e as prepararia para a convivência em harmonia (ARCE, 2004, p.14,15).

Froebel desenvolveu brinquedos ou materiais educativos para auxiliar as crianças em suas brincadeiras e conseqüente desenvolvimento, nomeando-os “dons”, estes seriam uma espécie de “presente” dado as crianças, “ferramentas para ajudá-las a descobrir os seus próprios dons, isto é, descobrir os presentes que Deus teria dado a cada uma delas (ARCE, 2004, p.15)”. Ele entendia a brincadeira como importante mediador na busca da criança para apreender o mundo, sendo este um suporte inerente para o processo de interiorização e exteriorização.

Desse modo, atribuído papel influente sobre os jogos e brincadeiras, fazia-se de suma importância que estes não fossem oferecidos à criança ao mero acaso, mas que fossem estudados e se transformassem em instrumentos valiosos na educação das crianças, rumo sua harmonização com Deus e a Natureza.

Como citado outrora, Froebel foi o criador do “jardim de infância”, ou do alemão *Kindergarten* (jardim de crianças), “seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana por meio do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da Natureza (ARCE, 2004, p.16)”. Durante meses procurou um nome adequado a esse lugar, que deveria ser o centro da educação das crianças, e que melhor aproximasse de seus ideais educativos. Nada mais adequado que o nome “jardim”, para aquele que aludia ao processo de desenvolvimento, como o germinar de sementes. Seria nessa instituição, que ele aplicaria todos os preceitos até aqui explicitados, no intento de educar as crianças para que estas se tornassem adultos valorosos, conscientes do lugar ocupado na tríade divina.

Referenciamos a teoria de Froebel, entendendo-o como homem do seu tempo, o qual defendia fervorosamente os princípios da religião protestante num tempo em que a religião ocupava lugar central nas explicações do mundo. O pensamento religioso baseava suas explicações voltadas para um Deus racional, criador de toda a existência.

Froebel foi um proeminente pensador, preocupado com o desenvolvimento infantil e os meios para educar as crianças, caminhando assim, em direção à uma psicologia do desenvolvimento, como pressuposto para a educação. Seu pensamento figura num tempo histórico em que a religião era a ideologia dominante, sendo assim, sua condição real de vida foi determinante para que este fundamentasse seu pensamento.

Assim teceremos uma comparação entre esse estudioso e o que a teoria histórico cultural nos aponta apenas com o intento de estabelecer as diferenças que estes nos trazem no entendimento do homem, da sociedade e do desenvolvimento infantil, bem como o papel que a brincadeira desempenha nesse desenvolvimento. Não pretendemos com isso desqualificar seus apontamento, antes ressalta-lo como aquele que introduziu uma nova visão para a educação das crianças, numa época em que a psicologia ainda não caracterizava-se como ciência.

Na visão de Froebel, vemos recorrente, uma alusão à infância como algo naturalizado, a criança com sua divina pureza natural, devendo ser protegida da corrupção do meio social. Nessa perspectiva de naturalização do desenvolvimento, este torna-se universal, pois que todas as crianças seguiriam um fio comum, traçado por Deus.

Em contrapartida, observamos na perspectiva Histórico-Cultural, uma negação de tudo que naturalize a concepção de homem e sociedade, compreendendo o desenvolvimento e o homem como produto do meio social a qual pertence. Desse modo, o desenvolvimento não segue um caminho pré-determinado pelas potências divinas, mais estaria condicionado à aprendizagem, desempenhando a educação, papel crucial.

Pelo breve exposto, já podemos perceber claramente uma refutação da ideia de “criança universal”, defendida por Froebel, já que no cerne das discussões tratadas pela teoria histórico cultural, as crianças e seu desenvolvimento, diferenciam-se por diversos fatores: lugar onde vivem, tempo histórico, condições reais de vida. Cada ser humano torna-se único, pelas experiências pessoais, que o transformam-no naquilo que é. Com a naturalização dos sujeitos e de seu desenvolvimento, negamo-nos uma historicidade mutável e inconstante. Leontiev, assim, pontua

Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma mesma espécie. Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico. (LEONTIEV, 1978, p.274)

Podemos assim, distinguir dois pontos de vista opostos: um baseado na visão religiosa do mundo e nas explicações fantasiosas que dominaram outrora, denominado idealismo, e outro com experimentos concretos, denominado Materialismo, este se valendo da experiência empírica para desenvolver seus conceitos, tentando interpretar a realidade.

Se o pensamento religioso que dominara, foi influencia decisiva para a obra de Froebel, Vigotski bebeu da fonte de Karl Marx, para quem o materialismo, é a forma de interpretar a realidade e descortina-la, dando uma explicação científica do universo. Podemos assinalar que foi no século XIX que a ciência firmou-se como explicação predominante de nossa existência, mas já em séculos anteriores começou a lançar suas bases, ainda atrelada à religião e sendo por essa dominada. Assim o materialismo refinado por Marx e Engels e reelaborado enquanto materialismo dialético, já nascia com o movimento Iluminista no século XVIII, o qual motivaria a Revolução Francesa e a Industrial.

Conforme pontua POLITZER (2008a)

O marxismo baseado no materialismo non agromou da cabeza dun só home. É a culminación, a continuación do materialismo antigo, que xa avanzara moito con Diderot. O marxismo é o florecemento do materialismo desenvolvido polos enciclopedistas do século XVIII, enriquecido polos grandes descubrimentos do século XIX (2008a, p.09).

No cerne das oposicións entre materialismo e idealismo há uma diferenciação que nos interessa salientar, com a pergunta por que o homem pensa? A religião responder-nos-ia que o homem pensa porque possui uma alma, enquanto os materialistas distinguem que o “home pensa porque ten un cerebro e o pensamento é un produto do cerebro. Para eles non pode existir pensamento sen materia, sen corpo (POLITZER, 2008a, p.21)”. Se, de um lado, a religião, mantém no ocultismo, e relega a um Deus a criação do homem, o pensamento científico se vale da experiência real para afirmar que são os homens quem criam os deuses e não o contrario.

A psicologia Histórico Cultural, se vale do estudo de uma psicologia, cujo traço distintivo “é o seu materialismo, uma vez que ela considera todo o comportamento do homem como constituído de uma serie de movimentos e reações e dotado de todas as propriedades da existência material (VIGOTSKI, 2010, p.08)”. Como segundo traço, o autor aponta o objetivismo, colocando “como condição sine qua non das investigações a exigência de que estas tenham por base a verificação objetiva do material (VIGOTSKI, 2010, p.08)”. Concebendo o desenvolvimento da psique humana em relação intrínseca como meio material circundante do individuo. É certo que carregamos uma bagagem biológica, condicionando esse desenvolvimento a fatores inatos. No entanto, sem a mediação do outro, nosso cérebro não alcançaria as capacidades ditas humanas observadas, solidificadas, nos adultos. Como o cérebro, centro de nosso sistema nervoso, instrumento valioso para interpretarmos a realidade, solidificou-se nesse incrível órgão? Como chegamos a ser o que somos hoje?

A todo o momento reagimos ao meio, essa reação é sempre uma ação responsiva à um estímulo exterior ou interior, e aqui também a celebre frase “toda ação gera uma reação” torna-se totalmente válida. Considerando o comportamento humano percebemos, facilmente, que todos os movimentos e atos são desencadeados por um agente gerador, uma causa determinada, “que o suscita em forma quer de fato ou acontecimento exterior, quer de um desejo interno, motivação ou pensamento (VIGOTSKI, 2010, p.15)”.

Dessa maneira devemos considerar uma relação inerente entre reação, e meio que circunda o organismo. E na dinâmica com o meio, o comportamento primário de evitar o perigo e aproximar-se do benefício, esforçando-se o animal em evitar estímulos desagradáveis e procurar os favoráveis, moldou, ao longo de milhares de anos de evolução permanente, o comportamento do homem atual.

Observando o comportamento humano podemos caracterizar dois tipos de reações: uma de origem hereditária e outra originária de reações adquiridas ou condicionadas. As reações hereditárias são dadas as crianças como carga biológica, sem a necessidade de aprendizado ou influencia de outrem, assim são, como assevera Vigotski (2010), os reflexos do grito, da engolição, da sucção, da tosse, respiração, “que se observam na criança desde as primeiras horas após o nascimento e em linhas gerais permanecem imutáveis ao longo de toda a sua vida (VIGOTSKI, 2010, p.20)”.

No segundo caso, e o que nos interessa concretamente para fins desse trabalho, diz respeito às reações adquiridas, que surgem da experiência pessoal do indivíduo, em qualquer tempo, e devem sua origem as peculiaridades de vivência de cada ser. A diferença principal entre essas duas classes de reação, consiste em que as primeiras, as hereditárias, são um capital acumulado de experiências de milhares de anos de adequação ao meio, “movimentos adaptatórios úteis extremamente uniforme para toda a espécie, enquanto as segundas, ao contrario, são sumamente variadas e se distinguem por uma extrema mutabilidade e inconstância (VIGOTSKI, 2010, p.20)”.

Devemos nossa existência às reações hereditárias de comportamento, que no processo evolutivo e mutatório nos dotou das capacidades vitais de sobrevivência. Podemos sintetizar proferindo que os viventes atuais são a forma mais evoluída da espécie, pois “na luta pela sobrevivência sobreviveu quem, diante do perigo, revelou reflexo defensivo e retirou o pé da mordida ou picada mortífera (VIGOTSKI, 2010, p.26)”. Assim, a cada nova geração, ocorreu um acúmulo genético das qualidades uteis para nossa existência, e o atrofiamento do que foi sendo desnecessário. “É evidente também”, salienta Vigotski, “que a impressionante utilidade de todos os instintos deve-se apenas ao fato de que os animais que não conseguiram desenvolver formas tão complexas e perfeitas de adaptação acabaram sucumbindo (VIGOTSKI, 2010, p.26)”.

Em contrapartida, nossas reações condicionadas, aquelas dada pela experiência, surge do processo pessoal, atrelada as condições de vida, sendo individual e diversa em cada representante da espécie, não transmitindo-se por via hereditária. Tomemos para fim de exemplo de uma reação condicionada, a clássica pesquisa de Pávlov: em

laboratório, um cão recebe uma carne, ou torrada moída ou ácido clorídrico, respondendo a esses estímulos segregando saliva, se alguns segundos antes de oferecer esses estímulos ao cão acendermos uma luz azul, depois de certa quantidade de repetição, o cão começará a salivar assim que a luz azul se acender, antes mesmo de receber a carne ou outro incitação (VIGOTSKI, 2010). Concluindo-se assim, tratar-se de uma reação condicionada, dada pelo meio.

No comportamento elementar dos animais, definimos, basicamente, dois tipos de reação: uma hereditária, e outra dada pela experiência individual. No homem encontramos um alargamento das reações responsivas ao meio, além de possuir as duas reações encontradas nos animais, há que se acrescentar uma complexa relação estabelecida pelo homem. Assim, de acordo com Vigotski, observamos no homem a utilização ampliada das experiências das gerações passadas, não só aquelas consolidadas e transmitidas por herança física, mas diferente dos animais, o homem tem história, e utiliza esse acúmulo de conhecimentos dos antepassados.

Outro traço distintivo, diz respeito à que o homem utiliza para relacionar-se com o meio não apenas as reações condicionadas pela sua experiência pessoal, mas também faz uso das experiências alheias, o que nos permite falar do Saara sem nunca tê-lo visitado. “As reações condicionadas do pensamento ou do discurso, nas quais se exprimem esses significados, não estão contidas na minha experiência pessoal mas na experiência de pessoas que efetivamente visitaram a África (VIGOTSKI, 2010, p.42)”.

“A história da psique humana”, pontua FACCI (2006), “é a história de sua construção (FACCI, 2006, p.11)”, sendo assim, há que considerar os indivíduos atuais como a síntese dinâmica de todas as objetivações, de todos os indivíduos existentes ao longo da trajetória humana. As funções psicológicas superiores, tipicamente humanas – a fala, a contagem, a escrita, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção voluntária, não são inatas, mas precisam ser aprendidas pelo ensinamento do outro, configurando-se como reações condicionadas. Tornando-se automatizadas, muitas vezes acreditadas como naturais, mas que num processo contínuo de repetição foi se incorporando nas peculiaridades do indivíduo humano, e hoje transformam-no naquilo que é.

Traçando um paralelo comparativo podemos afirmar, de acordo com Vigotski, que os demais animais são dotados basicamente de funções psicológicas elementares de origem biológica, tais como ações reflexas e reações automatizadas transmitidas por herança hereditária. Os humanos, no entanto, desenvolveram ao longo da história,

Funções Psicológicas Superiores, controladas conscientemente e cujo desenvolvimento encontra-se atrelado ao ensinamento social. Assim, antes de tornarem-se internas essas funções aparecem exteriores ao indivíduo, seu comportamento vai ganhando contornos na fala do outro, onde através de assimilações e regulações a criança transforma para-si o que até então existia em-si⁴.

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 1988, p. 114).

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é a sua própria vida, as condições concretas vivenciadas pela criança, o desenvolvimento dar-se através da sua atividade, quer externa, quer interna. O comportamento humano caracteriza-se assim, pela atividade, nossa ação é sempre uma atividade responsiva de um estímulo quer externo, quer interno, assim, conforme FACCI (2006)

Traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social (...) as funções superiores (...) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas fundamentalmente são resultados das interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos.(FACCI, 2006, p.12)

O processo de desenvolvimento da psique humana é caracterizado por estágios, sendo que em cada um deles, haverá uma atividade principal ou dominante, impulsionando a criança para apreensão do meio que a circunda, e modificando seu modo de relacionar-se. Leontiev (1988) salienta que há uma dependência do desenvolvimento psíquico em relação a atividade principal, “consequentemente, podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade” (LEONTIEV, 1988, p.64). A atividade principal, delinea as principais formas de agir da criança em determinada idade e, sendo o

⁴ DUARTE quando discute o processo de individualização do sujeito, traz dois conceitos centrais em suas reflexões: a categoria de individualidade em-si e para-si. Quando mantemos uma relação alienada com as objetivações humanas, sem reflexão, elas permanecem em-si, sem uma real assimilação pelo indivíduo. Quando, por outro lado, mantém uma relação consciente e reflexiva desenvolve uma individualidade para-si, otimizando sua ação e possibilitando avanços em seu desenvolvimento. *A formação do indivíduo para-si é a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano.* (DUARTE, 2007, p.29).

desenvolvimento dialético, “qualquer passagem de um estágio etário para outro”, diz Vigotski, “relaciona-se à mudança brusca dos motivos e dos impulsos para a atividade (2008, p.24)”.

Leontiev (1988) enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade, condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade. E a transição de um estágio para outro ocorre devido a mudanças do tipo da atividade principal na relação da criança com sua realidade. Importante resaltar que de modo algum a atividade principal deva ser confundida com a atividade que a criança dedica mais tempo, antes é aquela cujo prelúdio denota um redimensionamento do desenvolvimento psíquico. Leontiev (1988) enumera três atributos que caracterizam a atividade principal:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados.
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados.
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento (1988, p.64).

Os principais estágios de desenvolvimento que os indivíduos passam ao longo de seu processo de constituição, via de regra, são: comunicação emocional do bebê e atividade objetual manipulatória, na primeira infância, compreendida no período etário do nascimento até os 3 anos. Jogo de papéis, no período etário subsequente entre os 3 anos até os 6 anos. Atividade de estudo, no período coincidente ao escolar, comunicação íntima pessoal, no período da adolescência, e por fim, o último estágio seria a atividade profissional/estudo, já englobando os jovens/adultos.

Estas atividades são dominantes em cada período, e na transição para o período seguinte não deixam de existir, antes ficam em segundo plano. De acordo com Leontiev (1988), a mudança no tipo de atividade principal, bem como a passagem da criança de um estágio de desenvolvimento para outro, correspondem a motivos internos, necessidades interiores, surge uma contradição entre o modo de vida da criança e suas potencialidades que superam esse modo de vida. “De acordo com isso, sua atividade é

reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 1988, p.66).

Focalizando especificamente na Educação Infantil, podemos notar que as crianças que a frequentam passaram, estão passando ou passarão pelos três primeiros estágios de desenvolvimento, (comunicação emocional do bebê, atividade objetal manipulatória e jogo de papéis) sabendo que estas instituições contemplam crianças de 0 a 5 anos. Assim sendo, nos deteremos apenas nos três primeiros estágios. Importante salientar que, diferente de Froebel, que considerava a criança universal, os estágios não são leis imutáveis, antes contemplam determinadas crianças numa dada época da história, ou conforme Leontiev (1988) “as condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual de desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo” (1988, p.65).

Desde os primeiros dias de vida, até por volta de um ano, a atividade principal, que estimula o desenvolvimento do bebê, é a comunicação emocional. Através das emoções o bebê interage com o meio, expressando suas necessidades, afim de que estas sejam supridas.

O sentimento de amor filial, a simpatia por outras pessoas, o afeto amistoso, entre outros aspectos presentes na relação do bebê com outras crianças e com adultos, são enriquecidos e transformados no processo evolutivo da criança, tornando-se a base indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos (ZAPOROJETS apud FACCI, 2006, p.13).

Interessante salientar que a atividade principal é sempre base para o desenvolvimento da atividade seguinte, e num processo de acumulação o desenvolvimento humano se dá em escala crescente tendo como suporte as habilidades desenvolvidas anteriormente.

A comunicação nessa fase é ausente de palavras, antes, ocorre pelo choro, demonstrações de desconforto, sorrisos, balbucios, uma forma peculiar de interação, onde a gestualidade encontra seu ápice. Pontua Vigotski que esse primeiro estágio de desenvolvimento baseia-se na contradição decorrente entre, a máxima sociabilidade que o bebê necessita manter com os adultos para que estes o cuidem, e suas mínimas possibilidades de comunicação.

Nos primeiros meses de nascimento, a criança ainda não desenvolveu seus órgãos receptores, que lhe permitem interagir com o meio, estes ainda passam por uma acomodação em relação ao novo ambiente que se expõe. E, é através da convivência

com o outro, através do aprendizado com o meio inserido, que passa a desenvolver todo sistema de apreensão da realidade, sendo assim, há a relação dinâmica do desenvolvimento biológico atrelado ao social, formando-nos como uma unidade sócio-fisiológica, reagindo e modelando nosso interior em relação recíproca com o ambiente externo que lhe rodeia.

O desenvolvimento dos aparelhos sensoriais está implícito desde o começo na interação da criança com os adultos que dela cuidam e transcorre em função de um processo de aprendizagem. O adulto inclina-se sobre a criança, aproxima e afasta seu rosto, acerca-se e distancia-se, estende para ela um objeto de cor viva e, com isso, dá motivo para que a criança fixe a vista no rosto do adulto ou no brinquedo, para que se produza a convergência dos olhos e a contemplação. (ELKONIN, 2009:208).

Luria (2005) pontua que, a criança ao nascer passa as primeiras semanas de vida em estado difuso entre o sono e a vigília. E até três semanas é incapaz de fixar o olhar, começando a ter movimentos ativos dos olhos somente entre o terceiro ou quarto mês. “A conclusão é que, até os três ou quatro meses, a criança é uma espécie de cego mental e não percebe o mundo exterior sob qualquer forma distinta” (LURIA, 2005, p.87).

O referido autor pondera que, antes de perceber formas estruturadas, tudo que a criança percebe do mundo exterior, ao seu redor, consiste em manchas de luz e cores eventuais, sem padrões ou estruturas individuais. Sendo assim, diferente da idade adulta quando enxergamos nosso entorno de maneira estruturada, diferenciando formas e padrões, o bebê ao nascer, não percebe formas distintas, por ainda ser incapaz do ponto de vista do desenvolvimento de acomodar seu comportamento em relação ao exterior. Necessitando, o bebê, de alguns meses para começar a diferenciar as formas separadas, e não como um todo embaralhado de manchas difusas.

O desenvolvimento subsequente da criança está intimamente ligado com o desenvolvimento e o controle pela criança de seus sistemas sensoriais, sem o qual haveria impossibilidades de manipular objetos e atuar com eles. Pois que, “sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação com ele, incluindo a lúdica” (ELKONIN, 2009, p. 207). A concentração da visão no objeto precede a formação do ato de agarrar, desse modo, o desenvolvimento de tais habilidades sensorio-motoras, é condição para o surgimento do estágio seguinte, qualificado com a atividade principal “objetal-manipulatória” ou objetal-instrumental.

Nesse estágio, de atividade “objetal-manipulatória”, ainda na primeira infância (0 a 3 anos), o desenvolvimento infantil é impulsionado pela manipulação e assimilação

pela criança, do mundo dos objetos, socialmente construídos, tendo como centro desse processo o adulto, que media a interação da criança com tais objetos. Pois que, conforme destaca Elkonin (2009), “a formação primária da apreensão e seu ulterior aperfeiçoamento transcorrem na atividade conjunta com os adultos” (2009, p.209).

É o adulto quem cria as diferentes situações para que a criança perceba e apanhe o objeto, é ele também quem significa o objeto, nomeando-lhe e orientando seu uso. Sem essa mediação a criança não poderia adivinhar a função social que desempenha os objetos, não apreendendo-o como ferramenta útil para intervir na realidade.

Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação. (ELKONIN; 2009, p. 2016)

Nesse estágio, a comunicação emocional, preponderante no estágio anterior, cede lugar à linguagem, a criança já consegue interagir com o mundo através das palavras. Sendo que até por volta dos dois anos, essa linguagem, adquire a forma de simples comunicação que permite o intercâmbio social. Interessante ressaltar que mesmo com a evolução da linguagem, esta não pode ser considerada como a atividade principal desse estágio, antes desempenha função auxiliar mediando a compreensão pela criança das ações desenvolvidas com os objetos, tornando possível a assimilação de seus procedimentos, socialmente elaborados.

Na primeira infância, de acordo com Elkonin (2009), começa a desenvolver-se as premissas para os jogos protagonizados,

Com o trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas. Isso já é “o papel em ação” (ELKONIN, 2009, p. 230).

A criança na idade pré-escolar, não aprende a manejar melhor os objetos, esse aprendizado transcorre durante o uso na atividade prática. Antes aprende, principalmente, o significado social do objeto, “a orientar-se quanto a sua função social e a utilizá-los com proveito social (ELKONIN, 2009, p. 230)”.

Ao término desta fase, que perdura até por volta dos 3 anos, a criança já avançou vertiginosamente em seu desenvolvimento, inúmeras capacidades encontram-se

alargadas, e a criança mostra-se cada vez mais independente dos adultos, utilizando, acertadamente, inúmeros objetos que compõem seu meio. Mostrando-se capaz de controlar seus esfíncteres e alimentando-se sozinha. Há um sucessivo aumento de seu vocabulário e compreensão de tarefas simples, solicitada pelos adultos.

O período seguinte, denominado pré-escolar, abrange as crianças de 03 à 06 anos, e é esse período, central em nossa pesquisa, que reconfigura todo o modo de estar da criança no mundo, incidindo, diretamente, sobre a formação da psique. As principais características humanas, as funções Psicológicas Superiores, que nos compõem como gênero animal distinto, tem seu desenvolvimento atrelado, principalmente, à atividade principal deste estágio, ou seja, as brincadeiras ou jogos de papéis sociais.

Sendo assim, dedicamos o capítulo a seguir, a explicitar essa brincadeira peculiar, que comporta como conteúdo, primordialmente, as relações que os adultos estabelecem com outros indivíduos, mediados pelos objetos. Assim, por meio da reprodução das ações do mundo adulto, a criança assimila, paulatinamente, formas de comportamento, bem como modela sua personalidade e relações com outras pessoas, tornando para-si o que até então existia somente em-sí.

2. Jogos de papéis sociais: o papel da brincadeira para desenvolvimento infantil

Se o auge do comportamento psíquico encontra-se plenamente desenvolvido nos adultos, cabe-nos perguntar: de que modo as crianças assimilam e se apropriam da realidade humana, tornando-se adultos dotados das características tipicamente humanas? Que artifícios a criança dispõe para agir no mundo com ações “concretas”? Quais atividades permitem à criança agir, tal qual os adultos que observa, no intento de entendê-los? Poderíamos complementar ainda, conforme Leontiev, “Que tipo de atividade é caracterizada por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo? (1998, p. 119)” Como resposta às perguntas, temos a brincadeira como pivô do desenvolvimento infantil.

Assim, a problemática que sustenta a intenção desta pesquisa diz respeito às brincadeiras, especificamente aos jogos protagonizados ou de papéis sociais, traduzindo-se nas seguintes indagações: Como os jogos de papéis sociais e a imaginação afetam o desenvolvimento infantil? Que papel tais jogos desempenham no desenvolvimento de habilidades sociais? Como a imaginação favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores? Quais as contribuições da teoria Histórico Cultural para o desenvolvimento dessa temática?

A fim de respondermos tais indagações, centrais em nossa pesquisa, e utilizando como aporte teórico as contribuições da teoria Histórico Cultural, apoiaremos-nos, essencialmente, nos seguintes autores e respectivos estudos: 1) Vigotski: “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (2008)”, fala estenografada de uma aula proferida pelo autor, que virou um artigo traduzido por Zóia Prestes. “O significado psicológico da brincadeira”, texto constitutivo do livro “Psicologia Pedagógica (2010b)”, e o livro *Imaginação e Criação na Infância*, traduzido igualmente por Zóia Prestes e com comentários de Ana Luiza Smolka (2010). 2) Leontiev: artigo, “Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar (1998)” e 3) Elkonin: o livro; “Psicologia do Jogo (2009)”.

Conforme Elkonin (2009), a questão do por que a criança brinca e a função dessa atividade para a constituição dos humanos, vem sendo observada e estudada durante séculos. Há uma especulação constante em entender esse comportamento

peculiar de dispêndio de energia, que é parte inerente do período infantil. Dentre o leque de conhecimentos produzidos a esse respeito, observamos na minha prática, ou melhor na minha atuação profissional concepções que se diferem, ora com visões de brincadeira com um cunho naturalista/instintiva, ora como fenômeno social.

Assevera Elkonin (2009), que os vocábulos “jogo”, “brincadeira”, possuem muitas acepções e são empregados para ações distintas. Por brincadeira e jogo tanto entendemos entretenimento ou diversão, quanto podem ser utilizados em sentido figurado, “brincar com os sentimentos de alguém”, “jogar com a própria vida”.

Dentre os diferentes povos, há também uma diferença no conceito de jogo, e ao longo da história denominou diversas atividades. Elkonin (2009), exemplifica, aludindo que para os antigos gregos, jogo denominava as “traquinagens” infantis, já para os judeus correspondia ao conceito de gracejo e riso. “Posteriormente, a palavra ‘jogo’ começou a significar em todas as línguas um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação” (ELKONIN, 2009, p. 12).

Essa dificuldade em conceituação do ‘jogo’, é a igual dificuldade em estabelecer uma teoria geral do jogo, que especifique sua natureza geral. Elkonin (2009), aponta que o começo do estudo da teoria do jogo costuma estar associado aos nomes de Schiller, Spencer e Wundt, pensadores do século XIX. Tais autores associam o ‘jogo’ à satisfação, ao prazer, colocando-o, em relação intrínseca com o prazer estético, bem como um modo de extravasar a energia excedente no indivíduo.

Quando o leão não está atormentado pela fome, nem sente necessidade de lutar, ele faz de sua energia ociosa um objetivo em si; enche com seu potente rugido o ressonante deserto e deleita-se em consumir totalmente sua plethora de energia. O inseto revoloteia à luz do sol, desfrutando da vida, e no melodioso canto dos pássaros não distinguimos as notas de paixão. É indubitável que nessas ações vemos liberdade, mas não a de sentirem-se livres da necessidade em geral, senão de uma necessidade determinada, a necessidade externa. O animal trabalha quando precisa de algo, e brinca quando transborda de energia (Schiller apud Elkonin; 2009, p. 14).

Há, conforme estudos de Elkonin, uma base genética comum, para a arte e para os jogos, no entanto, se entendermos a história através do materialismo de Marx, concluiremos que não pode existir o jogo e nem a arte antes do trabalho. Na história da civilização é possível estabelecer o surgimento da arte, no entanto, é extremamente diluído, o conhecimento de como, quando e por que o homem começou a jogar.

Elkonin interroga-se a respeito do surgimento da necessidade de teatralização da realidade: “Em que condições surgiu a necessidade de reproduzir o processo de caça, a guerra, ou outra atividade séria”? (2009, p. 17). E sugere a seguinte suposição: um grupo de caçadores retorna de uma caça fracassada, para que tenham êxito na próxima tentativa, esforçam-se para ensaiar sua futura ação. Por sua limitação psíquica, ainda pouco desenvolvida, não lhes é possível a abstração com ensaio mental e esquemático. Assim, um caçador imita o animal a ser capturado, e os outros, o processo de caça. Nesse ensaio reconstrói-se os papéis que cada sujeito deverá ocupar na ação conjunta, reproduzindo-se todo o aspecto técnico-operativo do processo verdadeiro.

Outra situação, seria tais caçadores retornarem vitoriosos da caçada, e, ao serem recebidos com entusiasmo pela tribo, estes empenham-se em reproduzir as etapas da caçada, bem como o papel ocupado por cada um, tendo a teatralização a culminância em festejos. Através dessa representação, torna-se acessível a todos os membros da tribo uma abstração do mero aspecto técnico-operativo, compreendendo o esquema geral das ações, que os levaram ao êxito. A teatralização torna possível um entendimento geral da situação vivida, e trás implícito, modos de comportamento e relacionamento social.

Se, em tempos anteriores, o surgimento dos jogos, deu-se com participação efetiva dos membros adultos da sociedade, na atualidade, os jogos de teatralizar a realidade para entender um processo, restringe-se como peculiaridade do período infantil, sobretudo no estágio pré-escolar. Para Vigotski, a brincadeira não é algo aleatório, “pois que surge invariavelmente em todas as fases da vida cultural dos povos mais diferentes e constitui uma peculiaridade natural e insuperável da natureza humana” (VIGOTSKI, 2010, p. 119). Mesmo alcançando um nível elevado no homem, a brincadeira não é uma distinção de nossa espécie, sabendo-se que o filhote de animal também brinca. Assim sendo, há que considerá-la como necessária para alguma coisa, possui uma função biológica imanente, “do contrário não poderia existir e alcançar uma difusão tão ampla” (VIGOTSKI, 2010, p. 119). Mas, então, por que a criança brinca? Que impulso a faz agir dessa maneira?

Quando discutimos, anteriormente, a questão da periodização do desenvolvimento, dividido em estágios, ressaltamos que, cada fase, desenvolveria habilidades para o desenvolvimento seguinte, assim, o bebê começava por habilitar primeiramente, seus órgãos receptores, pois que estes seriam a chave primeira para a evolução subsequente. O desenvolvimento, assim conduzido, apoiar-se-ia nas bases

construídas, em escala crescente e cumulativa, utilizando sempre os conhecimentos já adquiridos.

Vigotski atribuiu papel central à brincadeira, como atividade da criança que acarreta mudanças em sua estrutura biológica, através da brincadeira como fato exterior, operam-se mudanças qualitativas e quantitativas no interior, a brincadeira, tornar-se a pedra fundamental para um entendimento da formação da psique do indivíduo. E as questões levantadas por este pensador, influíram gravemente nos estudos de Leontiev e Elkonin.

Anteriormente dotava-se a brincadeira, ora com um caráter de mera atividade prazerosa para a criança, ora como dispêndio fortuito de energia acumulada, no entanto, se examinarmos atentamente a brincadeira, pontua Vigotski (2010), perceberemos claramente, que ela compreende não só movimentos inúteis ou dispensáveis, mas que está diretamente relacionada com o desenvolvimento de habilidades futuras de extrema necessidade, caracterizando a brincadeira como a escola natural do animal.

Mesmo com um fundo biológico, a brincadeira não deve ser compreendida como instintiva, antes, é pela intrínseca relação com o meio, que observamos seu desenvolvimento, há a potencialidade sugerida, mas para seu desenrolar, o meio é condição *sine qua non*.

Entendendo a brincadeira como atividade preparatória para a vida futura, Vigotski (2010), discorre que, num primeiro momento de manipulação objetal, entretendo-se a criança em lançar e apanhar objetos, ela aprende a olhar, a ouvir, a pegar e afastar. Num segundo momento, em que suas brincadeiras convergem para esconder-se, fugir, etc, liga-se à elaboração de habilidades de deslocar-se e orientar-se no meio que faz parte. “Pode-se dizer sem exagero que quase todas as nossas reações mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo de brincadeira infantil” (VIGOTSKI, 2010, p. 120). Um terceiro grupo de brincadeiras, incidente no período pré-escolar, são os denominados jogos de papéis sociais, jogos estes considerados por Vigotski como uma “escola superior” para o desenvolvimento humano e principal meio de aquisição de sociabilidade.

Elkonin (2009) sugere que, para o estudo dos jogos de papéis, considerando estes como a forma mais evoluída de jogo infantil, faz -se necessário que o analisemos em sua unidade, não decompondo-o em elementos divisíveis, por exemplo, muitos psicólogos ao estudar tal fenômeno, dedicaram extrema atenção para a imaginação e a fantasia, concentrando-se em como a criança, utilizando-se da imaginação, transformava

objetos mediante a “alquimia de sua fantasia”, entendiam ser essa a especificidade do jogo infantil. Para o autor em questão, a unidade do jogo está constituída precisamente, pelo papel que a criança assume e as ações pertinentes para interpretá-lo.

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas a relação que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 2009, p. 34).

Os jogos de papéis sociais são uma reconstituição, pela criança, da realidade em que está inserida, através dele torna-se acessível à ela, entender a dinâmica relacional que envolve os adultos, tal jogo comporta como único elemento as relações humanas, e as atividades que se desempenham com os objetos, o uso que fazemos deles, e é através desses jogos, que a criança assimila modos de comportamento, formando habilidades que lhe serão úteis para a ação futura na realidade.

O jogo, como mencionado, não é instintivo, não é uma atividade natural da essência infantil, antes forma-se historicamente, é produto de construção humana. E tem seu desenrolar justamente, mediado pelas condições materiais de produção. Elkonin (2009) levanta duas questões preliminares para aproximação com o tema:

Existiu sempre o jogo protagonizado ou houve um período da vida da sociedade em que não se conheceu essa forma de jogo infantil? (...) A que mudanças na vida da sociedade e na situação da criança na sociedade se deve o nascimento do jogo protagonizado? (ELKONIN, 2009, p. 49).

Sendo impossível observar claramente como surgiu o jogo protagonizado, ao longo da história humana, Elkonin, esclarece que, com os poucos dados que dispomos, torna-se possível apenas formular, em linhas gerais, uma hipótese para o surgimento desse fenômeno. E, “esclarecer, e só aproximadamente, as condições históricas em que se fez necessária essa forma original da vida da criança na sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 49).

Tomando o jogo, como uma necessidade para que se desenvolvam nas novas gerações as habilidades necessárias para sua vida futura na sociedade, podemos considerá-lo com um cunho educativo. Pois que brincando de “casinha”, a criança desenvolve o tato necessário, habilidades motoras, interiorizando os aspectos gerais da

atividade de “cuidar de uma casa”. Desse modo, podemos ponderar que, num dado momento histórico, em que as crianças não diferenciavam-se dos adultos no desenvolvimento das atividades, não haveria necessidade de um treino prévio, pois que o aprendizado ocorreria na própria ação verdadeira. A participação efetiva da criança extinguiu nela a necessidade de simular a ação, pois que esta era um fato real em sua vida.

Quanto mais rudimentares as sociedades e seus modos de produção, mais há a inclusão precoce das crianças no mundo produtivo do trabalho adulto. Assim, remontando para um tempo, com pouco desenvolvimento nos meios de produção,

A ocupação das mães e a inclusão dos filhos desde muito cedo no trabalho dos adultos dão lugar a que, primeiro na sociedade primitiva não existia uma fronteira muito delimitada entre adultos e crianças, e, segundo, as crianças adquiram independência, na verdade, precocemente. (ELKONIN, 2009, p. 56).

Assim, através de autonomia precoce, entendendo esse “precoce” para o modelo atual, que impele a criança para a realização das atividades materiais, torna ausente uma fronteira clara entre adultos e crianças. As crianças não se diferenciam dos adultos, mas formam a malha social indistinguível. E através de estudos etnográficos, possibilitou a Elkonin (2009), concluir que não existem dados exatos de jogos protagonizados nessa estruturação social.

Nas condições da sociedade primitiva, com seus meios e formas de trabalho relativamente elementares, até as crianças de três ou quatro anos podiam participar nas formas simples de trabalho doméstico, na coleta de plantas, raízes, larvas, caracóis e outros comestíveis, na pesca primitiva com simples cestos ou até à mão, na caça de animais pequenos e pássaros, e nas formas rudimentares de agricultura. A independência que a sociedade exigia das crianças encontrava sua expressão natural no trabalho comum com o adulto. (...) Nesse grau de desenvolvimento da sociedade, e com esse *status* dentro dela, a criança não tinha nenhuma necessidade de reproduzir o trabalho nem de entabular relações especiais com os adultos, não necessitava do jogo protagonizado (ELKONIN, 2009, p. 59,60).

Com o crescente desenvolvimento das sociedades, e evolução dos modos de produção, operou-se a divisão do trabalho, e com a sofisticação dos meios e modos de produção, as crianças foram, paulatinamente, excluídas do mundo adulto de trabalho, pois que as atividades laborais tornaram-se muito superiores de suas capacidades físicas.

Não nos é possível determinar, com precisão, o surgimento dos jogos protagonizados, mas podemos supor que sua gênese encontra-se atrelada ao dado momento em que, as crianças excluídas da vida prática, necessitavam para a sua formação, treinar habilidades e agir tal qual os adultos que observava, carecendo reconstituir, em condições lúdicas, a atividade dos adultos. Assim, através do exposto, podemos asseverar que esse jogo nasce do devir histórico da sociedade, “como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais (ELKONIN, 2009, p. 80)”.

Como surge a motivação interna que impele a criança a teatralizar as relações observadas em seu entorno? No limiar de um estágio para outro, assevera Vigotski (2008), há uma mudança brusca de motivos, é a dialética de um modo de ser, contrastando com uma realidade que lhe desafia. O mundo objetivo que rodeia a criança encontra-se em expansão, há objetos que já opera, e há muitos que estão além de suas capacidades físicas, mas que a criança deseja operar. A tomada de consciência do mundo objetivo e das relações estabelecidas com e através deles, emerge da ação da criança com esses objetos. Com a soma das experiências anteriores, e habilidades desenvolvidas, através da aprendizagem com o meio, há a maturação de novos motivos, novos impulsos, para a ação, uma ação resignificada pelas reações adquiridas anteriormente.

Desse modo, na brincadeira, a criança satisfaz um impulso, um estímulo que a faz agir no seu meio, Vigotski (2008) enfatiza que sem o entendimento da peculiaridade desse impulso, não poderemos identificar na brincadeira um tipo específico de atividade.

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente a brincadeira, isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Na primeira infância, com pouco desenvolvimento, o caminho do impulso para a sua realização, ou seja, para sua satisfação, é extremamente curto, e rapidamente persuadido, por resignação ou substituição por outra coisa acessível. A criança deseja o que vê, seus desejos são realizáveis prontamente. Sendo possível afirmar que, “se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então, não existiria a brincadeira (VIGOTSKI, 2008, p. 25)”.

No período pré-escolar aparecem desejos que não podem ser satisfeitos prontamente, surgem necessidades irrealizáveis, impossíveis para suas capacidades físicas, mas, da primeira infância, conserva-se a tendência para a realização imediata de seus desejos. E é assim que surge a brincadeira – uma combinação entre desejos não possíveis de realizar, e uma extrema necessidade de que ele se realize. E sua realização, depende de uma teatralização da realidade. Assumindo um papel, a criança pode agir como deseja, à criança é dada, na brincadeira, a possibilidade de agir acima de seu desenvolvimento já consolidado e de manipular objetos que vão além de suas capacidades físicas.

Isso se torna possível através do desenvolvimento paulatino da imaginação, que trás como novidade a possibilidade de evoluir do plano concreto para a abstração. Na primeira infância, os desejos são realizáveis imediatamente porque lhes falta a habilidade de imaginar, a interação com o mundo, ainda é apenas em nível concreto, com ações decorrente principalmente das possibilidades que o objeto oferece de pronto. A imaginação é um novo recurso que permite reagir ao meio num nível mais elevado de consciência.

No adulto desenvolvido, podemos concluir que, mantém-se a tendência dos desejos não-realizáveis imediatamente, mas já não há o impulso para ação imediata, através da imaginação podemos “ensaiar” qualquer realidade somente em nossa mente, devido a evolução da consciência com níveis elevados de atividade abstrata nos é possível reproduzir tudo que conhecemos somente em nossa consciência, imaginamos qualquer situação, fazemos escolhas, traçamos planos, sem a necessidade da ação correlata.

Adquirindo papel fundamental em nossa vida, é através da imaginação que organizamos nossa realidade, as criações são antes idealizadas na mente. Podemos afirmar que a brincadeira é o veículo que permite ao homem o desenvolvimento de suas funções psíquicas, que lhe permitem abstrair-se da realidade concreta. É através da brincadeira que desenvolvemos as habilidades necessárias para abstração.

Interessante observar a dinâmica de nosso desenvolvimento: no princípio do processo, nos desenvolvemos pelo exterior, tudo que sabemos esteve antes fora de nós, esteve no social mediado pelos objetos, com o conhecimento passando do exterior para o interior. Quando adultos, desenvolve-se os objetos através da imaginação, antes de aparecer na realidade já existia na mente, exterioriza-se o que até então esteve no interior. Todas as funções da consciência formam-se originalmente na ação sendo

assim, a imaginação se desenvolve na brincadeira, e é ela própria, quem dá elementos para a brincadeira.

Pode-se dizer que o mecanismo psicológico da brincadeira consiste integralmente no trabalho da imaginação e que entre a brincadeira e o comportamento imaginativo pode-se colocar um sinal de igualdade. Brincadeira não é outra coisa senão a fantasia em ação, a fantasia não é outra coisa senão uma brincadeira inibida, reprimida e não descoberta (VIGOTSKI, 2010, p. 207).

Precisamos esclarecer que a brincadeira não surge apenas de um desejo isolado não satisfeito, não é fruto de um desejo independente, a criança viu um cavalo desejou andar nele, então chega a casa e começa a brincar de montar no cavalo, por exemplo. Não, “a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados (VIGOTSKI, 2008, p. 26)”. Significando dizer que, na primeira infância, a criança reage afetuosamente à um fato concreto, mas que no estágio seguinte, pela maturação da consciência, generaliza seus sentimentos, não necessitando mais do acontecimento, por já ter internalizado seu sentido. Desse modo, a brincadeira torna-se o caminho para a maturação tanto das habilidades intelectuais quanto afetivas.

A preponderância desses afetos generalizados, que conduzem a brincadeira, não significa um entendimento por parte da criança dos motivos que a levaram a agir, “ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira (VIGOTSKI, 2008, p. 26)”. Distingue Leontiev (1998) que, os jogos de papéis sociais, caracterizam-se por uma ampla gama de ações que satisfazem necessidades, sem, no entanto, relacionar-se com o resultado final. O motivo encontra-se no conteúdo do próprio processo. Os motivos e impulsos para a ação, geralmente encontram-se numa esfera do inconsciente, que emergirá a consciência somente mais tarde.

Ao discutirmos a influência dos jogos protagonizados para o desenvolvimento infantil, atrelando-o principalmente ao surgimento do pensamento abstrato, precisamos salientar o papel desempenhado pelas regras de comportamento implícitas nessa atividade. Quando a criança brinca está inevitavelmente representando uma relação que perpassa seus conhecimentos, teatralizando a realidade. Assim quando numa brincadeira, representa a “mãe”, esforça-se para que a representação seja o mais próximo da realidade que conhece, e, “aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira (VIGOTSKI, 2008, p. 28)”. Na vida real a criança comporta-se automaticamente, sem necessidade de pensar sua

relação, em contra partida, na brincadeira, reforça os traços daquilo que deseja representar.

Desse modo, na brincadeira a liberdade de ação é somente ilusória, e não sustenta-se se observarmos de modo mais acurado para as ações desenvolvidas pelas crianças. Ao representar um papel na brincadeira, todas as ações da criança devem conduzir para que represente esse papel, impondo-lhe um comportamento padronizado. Não há regras pré-estabelecidas, mas há regras implícitas, que regulam seu procedimento para não divergir com aquilo que se dispõe a brincar. Se a criança fizer o papel de mãe, terá diante de si as regras de comportamento da mãe. Sendo assim, a situação imaginária trás sempre imbricada modelos de ação, regras para o agir, que delimitam o que se pode ou não fazer.

No entanto, as regras não surgem para a criança pela primeira vez na brincadeira, antes já as rodeia desde seu nascimento. E a sua educação está, indissociavelmente, regulada para que siga as regras, o processo de educação pauta-se essencialmente em regras sócia e historicamente construídas. Como portar-se, o que se pode ou não fazer em público, tudo isso já perpassa a educação das crianças desde sua mais tenra idade.

Conforme Vigotski (2008), Piaget explicitou duas fontes de desenvolvimento das regras de comportamento da criança. Uma surge da influência unilateral do adulto sobre a criança, dizendo o que se pode ou não fazer, no que pode ou não mexer. Outras regras surgem da colaboração mútua com os adultos, a criança participa de sua formulação, fazendo combinados. Essas regras são externas, partem do meio para a criança. Na brincadeira, no entanto, as regras diferenciam-se substancialmente, pois que para que desempenhe um papel na brincadeira, a criança utiliza-se de regras de auto-regulação, auto-delimitação e determinação, regras internas.

Vigotski (2010) discorre que as brincadeiras com regras, quando a criança precisa seguir regras de comportamento implícitas ou pré-determinadas, e ajustar seu comportamento em relação aos outros participantes da brincadeira, influi de modo determinante no desenvolvimento social da criança, educando formas superiores de comportamento. A brincadeira assim, seria uma espécie de “escola superior”, pois que, estão atreladas à resolução de tarefas bastante complexas do comportamento, exigem tensão, astúcia e criatividade, ação conjunta e combinada das mais diversas faculdades psicológicas e potencialidades.

Assim, as primeiras aulas de uma atividade planejada e racional, de coordenação de movimentos, de habilidades para administrar e controlar os nossos órgãos pertencem a esse tipo de brincadeira. Por outras palavras, elas são organizadoras e guias da experiência externa tanto quanto aquelas organizaram a experiência interior. (VIGOTSKI, 2010, p. 121)

A brincadeira requer da criança, constantemente, que ela refreie o impulso para ação imediata, pois que nisso parece conter o caminho para uma satisfação máxima. Assim numa aposta de corrida, as crianças estão ansiosas para sair correndo, mais devem esperar até o “três” para se por em ação, nos jogos de papéis, para que a brincadeira tenha êxito, a criança precisa seguir as regras de comportamento do papel que deseja desempenhar. As brincadeiras com regras, desse modo, ensinam a criança a recusar à ação impulsiva imediata, pois que, se controlar sua vontade imediata para ação, a satisfação gerada pelo processo será muito maior.

Normalmente, a criança vivencia a submissão à regra na recusa daquilo que quer fazer, mas, nesse caso, a submissão à regra e a recusa de agir por impulso imediato é o caminho para a satisfação máxima (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

Vigotski, referi-se à tese de Gross (apud 2008), para quem a vontade da criança, sua capacidade de dominar sua ação, nasce e se desenvolve nas brincadeiras com regras. O autocontrole tem assim, sua gênese, atrelada às brincadeiras, assumindo as regras papel fundamental. “Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido (LEONTIEV, 1998, p. 139)”.

Para Leontiev, os jogos com regras fixas, só se desenvolvem a partir dos jogos de papéis com situações imaginárias, e num estágio superior de desenvolvimento infantil, pois que é muito difícil para uma criança de três ou quatro anos submeter-se a regras rígidas em um jogo. Assim, no desenvolvimento da brincadeira e posterior complexificação, esta “evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes (LEONTIEV, 1998, p. 133)”. Como o jogo de xadrez, que tem mascarada a situação imaginária, e alargado o papel das regras.

A brincadeira assim entendida é a “escola natural” para o desenvolvimento, onde através da teatralização, da imitação do real, a criança organiza sua experiência interior,

para que suas futuras ações corroborem no mesmo sentido daquelas relações observadas. Ao manipular objetos, imitando a ação praticada pelos adultos, a criança aprende precisão e correção de seus movimentos, elabora diversas habilidades, diversificando e multiplicando sua gama de reações adquiridas.

Ao brincar, a criança utiliza elementos da imitação, pois que reproduz ativamente e assimila o modo de proceder dos adultos. A imitação adquire um papel muito relevante no desenvolvimento infantil, pelo fato que torna possível a apreensão das relações humanas, a imitação torna-se para a criança um parâmetro a ser seguido, traça um caminho de condutas para desenvolver em si as habilidades primárias de que irá necessitar na vida adulta.

Para Elkonin, “o jogo é a escola de conduta arbitrada (2009, p. 420)”, uma vez que os jogos de papéis centram-se nas relações estabelecidas pelos adultos, permeados pelas normas de conduta dessas relações, a criança por meio de suas representações adentra nessas formas evoluídas de atividade humana, e de regras de relacionamento entre pessoas. “as normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento da moral da própria criança. (...) O jogo é escola de moral, não de moral na idéia, mas de moral na ação (ELKONIN, 2009, p. 420)”.

Contudo, precisamos ressaltar que, quando a criança representa um papel, ela não está representando um indivíduo isolado, não representa uma única mãe, por exemplo, antes generaliza suas impressões, e representa seu entendimento geral sobre dada relação. A criança não deseja reproduzir, necessariamente, uma pessoa concreta, mas sente necessidade de executar a ação em relação com o objeto. E são essas generalizações das ações, feita pela criança enquanto brinca, que possibilita a execução do jogo em condições objetivas adequadas.

Uma criança que se imagina um motorista em uma brincadeira reproduz talvez a forma de agir do único motorista que ela viu, mas sua própria ação é uma representação, não de um certo motorista concreto, mas de um motorista “em geral”, não suas ações concretas, tais como foram observadas pelas crianças, mas as ações de guiar um carro em geral, dentro dos limites, é claro, da compreensão e generalização dessas ações, que sejam acessíveis à criança (LEONTIEV; 1998, p. 130)

A brincadeira com situação imaginária liberta a criança das “amarras situacionais” impostas pelo plano real. Vigotski (2008) pontua que, na primeira infância, o comportamento da criança é determinado pelos objetos, pelas possibilidades

que lhes apresentam prontamente o mundo concreto do qual a criança faz parte. “Ou seja, nas atividades da criança na primeira infância, a força impulsionadora provém dos objetos e determina o comportamento dela (VIGOTSKI, 2008, p. 29)”. Com a maturação da consciência e concomitante desenvolvimento da imaginação, torna-se acessível agir em função do que se tem em mente, baseando-se por seus pensamentos, não vinculando mais, necessariamente, sua atividade, pelos impulsos e motivos advindos das coisas, antes apoiando-se nas tendências internas.

Elkonin (2009) caracteriza a transição da primeira infância para o estágio seguinte onde temos o jogo protagonizado, com as seguintes premissas:

- insere-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica;
- Complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica da conexões vitais;
- Produz-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos;
- Aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e, de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto;
- Opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente, surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto. (ELKONIN, 2009, p. 230,231)

Na primeira infância, encontramos uma união indissociável entre afeto e percepção, sendo que qualquer percepção estimula a ação. Assim, a liberdade de ação da criança, está diretamente relacionada com o campo perceptivo concreto. Na brincadeira pré-escolar, no entanto, há uma revolução no modo de comportar-se frente aos objetos, estes têm enfraquecido seu caráter impulsionador, “a criança começa a agir independentemente daquilo que vê (VIGOTSKI, 2008, p. 30)”. A idéia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da idéia e não do concreto observável.

Logo, não sendo mais os objetos quem ditam a ação, a criança passa a “escolher” o modo de agir perante a realidade. Ficando claro observar que a liberdade de ação, desenvolvida nos adultos, necessita de um longo processo de maturação, até tornar-se uma reação automatizada, adquirida na experiência com o meio. Se não desenvolvêssemos a imaginação, agiríamos no mundo somente no plano concreto, sem o desenvolvimento da abstração. E esse processo de maturação das funções psíquicas, traça seu caminho através da brincadeira, que torna possível a cisão entre o campo semântico e o visual.

Para que possa separar a idéia do objeto, a criança necessita de um pivô, por não conseguir separar ainda a idéia do objeto, necessita de um ponto de apoio em outro objeto. Seu poder de abstração ainda encontra-se em estado rudimentar, assim, “para pensar sobre o cavalo, ela precisa projetar, no cabo de vassoura, no pivô, suas ações com esse cavalo (VIGOTSKI, 2008, p. 30)”. Há nesse momento uma mudança radical na estrutura que determina a relação da criança com a realidade, mais precisamente a estrutura da percepção.

Os seres humanos possuem uma especificidade de percepção da realidade, totalmente ausente nos animais; relacionam-se com o mundo não somente pelo que a visão lhes oferece prontamente, mas enxergando a realidade muito além de apenas formas e cores. O ser humano percebe seu entorno também com sentido e significado. Assim nossa percepção da realidade não é isolada, mais é uma percepção generalizada, onde não enxergo somente um fogo no céu, mas enxergo um sol, nomeamos para generalizar e atribuir sentido. E para que apreenda essa característica humana, como função psicológica superior, a criança em seu desenvolvimento, necessita desse ponto de apoio. Por nosso desenvolvimento encontrar-se atrelado ao exterior, à manipulação com os materiais, na infância, o caminho para a abstração parte igualmente do exterior para o interior.

Essa etapa transitória, quando a criança ainda precisa de um pivô, é de extrema necessidade para que ocorram as maturações necessárias em sua consciência, sabendo-se que todas as funções psicológicas formam-se na ação. E é justamente através desse período transitório do pensamento, que se torna possível à criança, libertar-se das “amarras situacionais”, e desenvolva o pensamento abstrato, operando, futuramente, somente com os significados. “A criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois toma consciência deles e começa a pensar (VIGOTSKI, 2008, p. 32)”. Assim brincadeira é uma atividade extremamente importante para a vida futura dos seres humanos, pois que, desenvolvendo a imaginação, liberta-nos das amarras situacionais impostas pelo meio.

Na brincadeira de papéis a criança sempre está em nível muito acima de seu desenvolvimento, a imitação lhe proporciona avançar nas escalas de habilidades acima de seu comportamento cotidiano. Podemos remeter assim, que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento próximo, pois que, com a reprodução de uma situação real, possibilita à criança realizar de brincadeira, o que amanhã realizará sozinha na realidade. Desse modo “a brincadeira em forma condensada contem em si, como mágica

de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (VIGOTSKI, 2008, p. 35)”.

Através da brincadeira dão-se as mais significativas alterações da consciência: ação num plano abstrato, imaginação, intenção voluntária, liberdade para a ação independente do concreto, formação de um plano de vida, de motivos voluntários de vontade, tudo isso desenvolve através da brincadeira. Tornando-a uma atividade de extrema necessidade para que a criança desenvolva sua consciência e integre as características humanas.

Podemos considerar que, os indivíduos atuais são a síntese dinâmica de todas as objetivações, de todos os indivíduos existentes ao longo da trajetória humana. As funções psicológicas superiores desenvolvida pelos humanos, foram constituídas, ao longo desse percurso histórico e tornadas uma característica biológica atrelada ao social. Por um processo contínuo de repetição, por varias gerações, tornaram-se automatizadas, muitas vezes acreditadas como naturais, mas que foram se incorporando nas peculiaridades do indivíduo humano, e hoje transformam-no naquilo que é.

A fala, a contagem, a escrita, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção voluntária – tipicamente humanas, não são inatas, mas precisam ser aprendidas pelo ensinamento do outro, tendo seu desenvolvimento atrelado, diretamente, jogos de papéis sociais ou jogos padronizados, que, com a mediação dos objetos exteriores, permitem que internalizemos os aprendizados. Brincadeira tal, que destaca como único conteúdo a reconstrução lúdica das relações dos adultos intermediados pelos objetos. Na tentativa de entender o mundo para o qual a criança é apenas a “novata”, reconstrói para si as relações que a perpassa, não mera imitação, mas reconstruções com impressões gerais.

De acordo com Marx e Engels (1984) conforme a humanidade muda sua realidade, mudam também o pensamento e os produtos do seu pensamento, não sendo a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Acrescentamos a isso, que há um processo dinâmico que liga indissociavelmente consciência e realidade. Pois se de um lado a realidade material determina nossa consciência, e fornece conteúdo imagético para compormos nossa experiência mental, por outro lado, tudo que o homem fez, até hoje, foi antes idealizado na mente, e transferido para o exterior.

Toda atividade humana ao longo da história nos apresenta cotidianamente o resultado da imaginação na vida dos humanos, tudo que há, como resultado do trabalho,

foi antes fruto da imaginação. Armand Ribot, citado por Vigotski (2010b), assevera que

Qualquer invenção, grandiosa ou pequena, antes de firmar-se, de realizar-se de fato, manteve-se íntegra como uma construção erigida na mente, por meio de novas combinações ou correlações, apenas pela imaginação. (...) Podemos dizer que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são *imaginação cristalizada*. (apud VIGOTSKI, 2010b, p. 14)

Podemos diferenciar, basicamente, dois tipos de atividade cerebral no comportamento humano. Sendo uma atividade, reconstituidora ou reprodutiva, e outra, combinatória ou criadora. O primeiro tipo estaria ligado diretamente à memória, tendo como essência repetir ou reproduzir experiências precedentes, não há a criação, mas apenas a repetição do que já existe. “A base orgânica dessa atividade é a plasticidade da nossa substância nervosa que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração (VIGOTSKI, 2010b, p.12)”. Como metáfora, podemos assemelhar nosso cérebro a uma folha de papel que quando dobrada guarda as marcas dessa ação, e uma predisposição para repetir a mesma ação futuramente.

O segundo tipo de atividade, a combinatória ou criadora, estaria ligada a criação, tendo por base os componentes da realidade. Não se trata de reproduzir, mas modificar e remodelar a experiência. Combinando elementos da vida material, podemos criar o novo e modificar nossa forma de estar no mundo. Nós construímos nosso mundo tal qual o vemos, anteriormente, em nossa mente, somos construtores, somos aquilo que construímos e somos como construímos. Na qualidade de construtores, a criação tornar-se condição necessária para nossa existência. Sendo assim o

Cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. (...) A imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural (...) Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca foi feito pelas mãos do homem. Todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2010, p. 14)

A imaginação humana, no decorrer do processo histórico, concretizou-se como integrante do sistema de funções psicológicas superiores, sendo considerada por Vigotski (2010b), uma forma complexa de atividade psíquica, englobando várias funções em suas relações peculiares. No início do processo de desenvolvimento da

imaginação, estão os órgãos receptivos, captando as percepções externas e internas, compondo a base de nossa experiência. “O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia (VIGOTSKI, 2010b, p. 35,36)”.

Conforme pontua Vigotski (2010b), dois conceitos são imprescindíveis para apreendermos o processo de desenvolvimento da imaginação na criança. A dissociação e a associação das impressões percebidas. Qualquer impressão da realidade captada por nossos órgãos receptores representa um todo complexo, mas que é composto por uma multiplicidade de partes separadas, que aglomeradas formam uma unidade. A dissociação consiste em fragmentar esse todo complexo em partes, assumindo algumas partes destaque sobre as outras, umas são mantidas e outras esquecidas.

A capacidade de dissociação, de fragmentação da realidade é condição necessária para o desenvolvimento subsequente da imaginação. Dissociar desse modo, significa realçar alguns traços da impressão recebida em detrimento de outras. E de acordo com Vigotski (2010b), esse processo de dissociar é de extrema importância para o desenvolvimento mental humano, estando na base do pensamento abstrato e subsequente formação de conceitos. Pela dissociação podemos destacar marcas mais específicas da realidade. De um todo complexo de uma experiência, há partes que nos afetam com mais preponderância que outras. E a dependência da dissociação para o processo criativo resume-se em que, nossas criações são sempre baseadas em nossa experiência anterior, ao facetar a realidade em diversas partes dissociadas, podemos realinha-las para criar algo novo. Assim o momento seguinte, a associação, é a junção das múltiplas partes de variadas impressões, dissociadas e modificadas, formando algo novo.

A atividade criadora, vinculada à imaginação, possibilita ao homem planejar, projetar e construir as condições materiais de existência. Em todos os campos que nos cercam, observamos o resultado da atividade criadora, compondo as esferas científicas, técnicas, artísticas e etc. Quando falamos de criação, não nos remetemos somente às obras grandiosas que compõem nossa história, mas àquelas ações cotidianas em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, e são como grãos de areia, mas que,

Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãos de areia não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado

pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VIGOTSKI, 2010b, p.16).

Assim é notório que, na categoria de criadores, o processo criativo é condição necessária para a existência humana. Pois que permite ao homem, como citado anteriormente, produzir suas condições de existência, modificando constantemente seu entorno. Atribuído valor excepcional para a imaginação, geradora da atividade criadora, ressaltamos, conforme Vigotski (2010b), que esta não irrompe de uma vez, não é inata, mas assim como todas as funções psicológicas desenvolve-se na ação. Evoluindo, gradativamente, de formas elementares para formas mais complexas. “Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência (VIGOTSKI, 2010b, p.19)”. E desse processo influi gravemente o desenvolvimento da capacidade de dissociar e associar a realidade posta.

Assim, podemos encontrar rudimentos dos processos de criação nos jogos protagonizados, pois que a brincadeira não é meramente recordação do que a criança vivenciou, mas uma reelaboração criativa das impressões gerais daquilo que vivenciou. E combinando tais elementos da realidade, dessas impressões, constrói uma realidade nova. “A combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver (VIGOTSKI, 2010b, p.17)”.

Há uma relação recíproca entre imaginação e realidade, pois que, a imaginação surge na ação, e, no caminho inverso, a imaginação ressignifica a ação. Só imaginamos a partir dos elementos que conhecemos, não nos sendo possível criar do nada, o processo criador é uma soma de elementos combinados, que retiramos da realidade e com eles, construímos algo novo.

A brincadeira, como discutimos anteriormente, é condição necessária para desenvolvermos os processos de abstração, ocupando o desenvolvimento da imaginação papel central, pois que é através dela que nos relacionamos com o meio de uma forma diferenciada dos outros animais, que apenas encontram formas e cores no mundo. Nós podemos imaginar, e assim, criar coisas que não nos dão prontamente o meio circundante. Como caracteriza Vigotski (2010b), a imaginação não é uma mera distração da mente, quando ociosa, mas configura-se como uma função vital necessária

para o desenvolvimento humano e “condição totalmente necessária para quase toda a atividade mental humana (VIGOTSKI, 2010b, p. 25)”.

A atividade criadora da imaginação subordina-se diretamente às experiências do indivíduo, dependendo diretamente da diversidade de experiência ao qual esteve submetido. Pois essa experiência constitui o material, de que se utilizará a imaginação para criar. Assim “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (VIGOTSKI, 2010b, p.22)”.

Vigotski (2010b) revela haver uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência, pois que, se num primeiro caso, a imaginação apóia-se na experiência do indivíduo, naquilo que já vivenciou, por outro lado, passa a própria experiência a apoiar-se na imaginação para fomentar a realidade.

A imaginação adquire importante papel para o comportamento e desenvolvimento humano, ao permitir uma apropriação das experiências alheias, como proveito de nosso próprio aprendizado pessoal. Assim, quando alguém nos narra uma experiência por que passou, um lugar que conheceu, nos é possível, através da imaginação, compor um quadro mental daquilo que vejo e ouço falar. E esse fato, nos dá uma imensa possibilidade de alargamento de nossa vivência, pois que não restringe nosso conhecimento apenas àquelas experiências por quais passamos diretamente, não nos restringimos ao círculo estreito e limitado de nossas próprias experiências, é possível aventurar-se para além desses limites, “assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia. (VIGOTSKI, 2010b, p.25)”. Assim, há que se considerar a imaginação como ferramenta indispensável para atuarmos na realidade e compormos com mais riqueza nossa experiência pessoal.

Segundo Vigotski (2010b), a imaginação percorre um círculo completo, quando, haurindo elementos da realidade, o homem, internamente, em seu pensamento, reelabora tais elementos e transforma-os em produtos da imaginação, criando algo que não corresponde a nenhum modelo existente, cristalizando a imaginação. Cria um objeto novo, que “ao se encarnar, torna-se tão real quanto as demais coisas e passa a influir no mundo real que o cerca (VIGOTSKI, 2010b, p.29)”. Ou seja, quando a imaginação é cristalizada em um objeto real, fecha o ciclo do processo imaginativo.

Pelo exposto, podemos apreender toda a influência da imaginação para nossa vida cotidiana. Todos os objetos que conhecemos, como produto social, esteve antes em

estado abstrato, na mente de alguém. É através da imaginação que tomamos as decisões que influem em nossa vida, imaginando, traço um percurso mental das ações necessárias para que se concretize o imaginado. E é por meio da brincadeira, da ação concreta, que desenvolvemos essa ferramenta indispensável para nossa atual sobrevivência.

Imaginar tornou-se uma função necessária para adaptação ao meio, e desenvolvemos, com maestria, essa potente capacidade, no decorrer do tempo. E como o processo de adaptação não findou-se em nossa existência, a cada nova geração, capacidades vão sendo desenvolvidas e atrofiadas, de acordo com a necessidade de utilização.

A importância do jogo protagonizado para o desenvolvimento infantil, exposta no presente texto, dota essa atividade peculiar na vida da criança, como veículo primordial que conduz ao desenvolvimento, em nossa atual organização social, esta atividade é a ferramenta de que dispõe a criança para agir no mundo que a rodeia. O jogo cumpre assim, o papel de ação necessária para o amadurecimento psíquico.

A transcendência primordial do jogo protagonizado para o desenvolvimento infantil, reitera Elkonin (2009), reside em que, em nenhuma outra atividade a criança “entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentimento da atividade das pessoas quanto no jogo (ELKONIN, 2009, p.406)”. E ao teatralizar essas emoções, sentimentos e relações sociais, a criança torna para-sí, o que até então existia em-sí. Se é na ação que se formam as funções psicológicas, o jogo é a ação necessária para que se internalize os aprendizados advindos do meio. As Funções Psicológicas Superiores e as habilidades sociais têm, portanto, sua gênese atrelada aos jogos protagonizados.

No entanto, Elkonin (2009), em seu extenso estudo dos jogos protagonizados, levanta a questão da dificuldade em se estabelecer, com precisão, o alcance do jogo para o desenvolvimento psíquico e formação da personalidade. A dificuldade reside na impossibilidade de um experimento puro, simplesmente porque não se pode privar uma criança da atividade lúdica, como medição para observar os efeitos da supressão dessa atividade. Assim, pontua o autor que, a importância do jogo protagonizado para o desenvolvimento infantil, ainda foi pouco estudado.

E, Portanto, a discussão aqui tratada, e a compreensão oferecida da importância do jogo deverá ser “acolhida apenas como um esboço prévio e não como uma solução definitiva (ELKONIN, 2009, p. 401)”. O processo evolutivo não findou em nossa era, o jogo protagonizado é uma característica das crianças que conhecemos nesse período da

historia, numa dada sociedade, estruturada sobre um padrão de produção dos meios de vida. Não é uma característica estanque, antes em constante devir.

O psicólogos russos do século XX, Vigotski, Leontiev e Elkonin, lançaram luz sobre este tema, descortinaram essa esfera que muito diz respeito ao processo educacional das crianças pequenas. É no jogo que as crianças desenvolvem as características psíquicas observadas consolidadas nos adultos. Nesse momento histórico, o jogo é a escola que permite à criança desenvolver as habilidades necessárias para que intervenha na realidade com ações concretas. A exclusão das crianças de nossa sociedade, a limitação na participação efetiva imposta a estas, traçou um subterfúgio para o desenvolvimento, e não sendo permitida a ação real, teatraliza-se a realidade como meio de apreendê-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança de hoje já pouco se assemelha com a criança que fomos. Os tempos são outros, as relações sociais modificaram-se, tornando inviável conduzir o processo educativo como há tempos. Pensar o próprio processo de desenvolvimento humano implica situá-lo em nosso próprio tempo. Pois, que lentamente, em processo contínuo, nossa própria consciência vai adquirindo marcas novas, conforme a base histórica sobre a qual a assentamos.

A tecnologia hoje desenvolvida, em todos os níveis, certamente trás mudanças no comportamento humano, e as crianças que chegam a esse mundo, encontram-no novas relações e instrumentos. Novas pesquisas poderão verificar se o uso desses instrumentos modificará ou não as estruturas psíquicas das gerações precedentes. Pois que, incrivelmente, nosso corpo relaciona-se com o entorno, e o aspecto exterior vai imprimindo em nossa genética, características distintas daquelas observadas em tempos anteriores.

O organismo humano destaca-se pela sua imensa plasticidade em relação ao meio que ocupa. Para cada região habitada há um tipo característico de comportamento. E a atividade desempenhada pelo indivíduo para satisfazer sua sobrevivência, modela radicalmente, seu modo de estar e pensar o mundo.

E, entender a difícil dinâmica de como nos tornamos quem somos, permeou as atenções nos estudos dos psicólogos russos do século XX. Vigotski e seu grupo de pesquisa, descortinaram uma forma de conceber o desenvolvimento humano atrelado ao meio social em que o indivíduo se desenvolve. Tais estudos permitem um entendimento aprofundado da dialética de nosso crescimento, tornando-se um poderoso aporte tanto para a área de educação quanto de psicologia, e, é através de suas teorias que buscamos dar corpo ao texto, enfim composto.

Os autores em questão, Vigotski, Leontiev e Elkonin, buscaram compreender em seus estudos, o papel que a brincadeira ocupa no desenvolvimento humano, havia a necessidade de entender o porquê desse dispêndio de energia por parte das crianças, bem como a função crucial desempenhada pelos jogos de papéis sociais para o amadurecimento psíquico. Assim, a teoria Histórico Cultural é um aporte teórico que nos permite desvelar o real sentido da brincadeira, não como mera atividade prazerosa ou simples passa tempo, mas como a atividade necessária para que nos tornemos humanos.

O pensamento pré-científico que observamos em séculos anteriores, dotava o desenvolvimento humano com um caráter místico, concebendo as espécies existentes como resultado da criação de um deus racional e bom, que para cada habitat criou uma espécie adaptada para aquele meio. Hoje, através dos estudos expostos, é fácil perceber que cada ser existente, inclusive os seres humanos, são a junção dos acertos evolutivos consagrados com passar dos anos.

Pensar o processo de desenvolvimento humano ancorado no Materialismo Histórico Dialético implica conceber os indivíduos humanos como o “social materializado”, isto é, cada ser existente é erigido sobre a base de todas as gerações precedentes. E, essa historicidade cumulativa nos difere radicalmente de todas as espécies viventes conhecidas. É a diferença de nunca se começar do zero, contando apenas com o biológico. Na bagagem de quem somos, trazemos enraizada toda a síntese humana que perpassa os séculos.

Nosso desenvolvimento caracteriza-se por uma crucial relação entre o exterior e o interior. Quando nascemos, tudo que existe está para além de nós, contamos apenas com uma carga biológica, que nos dá a possibilidade de ascender físico e psicologicamente, refinando todas as capacidades que se encontram latentes em nosso organismo. Desse modo, o aprendizado e o desenvolvimento são fatores indissolúveis para apreensão da realidade. Bem como para que as coisas que só existem em si, que estão apenas fora, possam ser incorporadas e conscientizadas pelos indivíduos.

Entender esse processo, de como adquirimos reações que modelam nosso modo de perceber e estar no mundo, deve, obrigatoriamente, compor o leque de saberes docente. Eis que é condição necessária para que o ensino exerça influencia benéfica para o desenvolvimento infantil, ensino este, que deve ser condizente com a situação psíquica que se encontra a criança.

Sobre o tema que discorremos, observamos que os jogos protagonizados tornaram-se necessários no momento histórico em que, não podendo a criança agir concretamente sobre os objetos reais, no intuito de apreender seu meio, necessitou utilizar de subterfúgios, a fim de satisfazer impulsos que lhe impelem para a ação. Sabendo-se, que tão somente na ação, desenvolvem-se as funções psicológicas humanas.

A criança é o “ser estranho” no meio que a circunda, todas as coisas já antecedem sua presença, e é ela quem deve apreender o mundo. Nosso desenvolvimento percorre caminhos complexos, até configurarmo-nos como adultos plenos de

capacidades para interferir na realidade apresentada. E a brincadeira é, então, o modo pelo qual a criança vai percorrendo esse caminho de trazer o que está apenas fora, para dentro de si, interiorizando a cultura e os hábitos da sociedade da qual faz parte.

Sabendo-se que, todas as funções psíquicas se formam na ação, há em cada etapa do desenvolvimento, uma brincadeira característica, que estimula as habilidades necessárias para que a criança apreenda a realidade. Assim, na primeira infância, as atividades que a criança desempenha são voltadas para o desenvolvimento dos seus órgãos receptivos, para sua localização no espaço, aprende a agarrar, soltar, mover-se. Eis que são as premissas para o desenvolvimento posterior, sendo sempre um acúmulo de habilidades, complexificando paulatinamente o desenvolvimento.

Nessa fase inexistente a possibilidade de abstração por parte das crianças, e as possibilidades de manuseio dos objetos reduzem-se ao que eles lhe oferece de pronto. As brincadeiras de papéis são um marco para o desenvolvimento, pois que, os germes da imaginação, que ainda estavam latentes, passam a aflorar nesse período, e um novo mundo se abre para a criança. Há uma relação de reciprocidade entre a brincadeira e imaginação, pois se a imaginação é o novo que liberta a criança das amarras situacionais, é ela também quem servirá para que a brincadeira se desenvolva.

Assim, há que se considerar, que a capacidade de abstração, tornada automatizada mais tarde, forma-se na brincadeira de papel social, é pela teatralização da realidade na brincadeira, que a criança internaliza o processo de imaginação e abstração. E a grande afetação para o desenvolvimento, consiste em que, pela brincadeira de papel social atrelada à imaginação, internalizamos uma função crucial para o desenvolvimento enquanto espécie humana, pois que, todos os feitos observados, são antes criados na mente, conduzimos nossa vida pelo pensamento abstrato, planejando e criando, e, a partir do momento que internaliza-se essa função, não há mais a necessidade de teatralizar a realidade no plano físico, pois que podemos usar a consciência e imaginar qualquer coisa que passe pela nossa experiência.

Reitera-se assim, que as situações imaginárias oriundas da brincadeira tornam-se o caminho para o surgimento do pensamento abstrato, onde através dessa atividade peculiar da criança pequena, são estabelecidas inúmeras maturações em seu intelecto, contribuindo favoravelmente para apropriação da criança dos modos de tornar-se humano, solidificando além do pensamento abstrato, as demais funções psicológicas tipicamente humanas, como a memória, atenção voluntária, concentração e etc.

Sendo a brincadeira a mola propulsora que conduz a criança ao desenvolvimento, nesta atividade, vivencia uma reconstrução do mundo que observa, e como necessita sempre regular seu comportamento para desempenhar o papel proposto, reproduz os modos de comportamento que observa. E, assim como o refinamento para a política e economia é ensinado, também os são as habilidades sociais necessárias para o convívio em sociedade. E a brincadeira de papéis sociais é uma escola para o aprendizado de modos de comportamento. Eis que quando brinca, a criança necessita regular seu comportamento em relação aos outros participantes, bem como seguir regras para o bom andamento da brincadeira, a criança se coloca em relação colaborativa com os demais, e a todo o momento, busca soluções para as questões postas na brincadeira.

O uso de jogos como meio educativo, data de muitos séculos, no entanto, os apontamentos aqui registrados acerca dos jogos protagonizados, de nenhum modo pretendem intelectualiza-lo e nem prescrevê-lo como meio didático para alcançar determinados fins. O jogo é o próprio processo formativo, não necessitando obter um objetivo final, como ensinar a contar, por exemplo. O jogo é necessário em si, ainda que a professora possa provocar o desenvolvimento buscando incorporar elementos que obriguem as crianças um enfrentamento daquilo que conhecem.

Na atualidade, com a crescente institucionalização da infância, com as crianças cumprindo jornada integral nas unidades de educação coletiva, estes espaços constituem uma significativa parte do brincar da criança. E sendo na ação que ocorre o desenvolvimento psíquico, torna-se muito limitante separar um cantinho da sala e propor uma casinha com bonecas e loucinhas, apenas.

É na ampliação das experiências que vamos compondo as marcas da nossa existência, cada situação vivida, imprime em quem somos características pessoais, reações próprias, alcançadas pela captura de todos os órgãos sensitivos. E sendo função da educação humanizar os indivíduos, ou seja, torná-lo consciente de tudo que a humanidade compôs ao longo de milhares de anos, na idade pré-escolar, os jogos protagonizados parecem tecer esse caminho, eis que permite à criança, teatralizar a realidade, a fim e entendê-la.

Propomos assim, que as brincadeiras sejam um momento sério dentro do planejamento diário da rotina docente, e não apenas relegada ao espontaneísmo, deixada para “quando não há mais nada para se fazer”. O mundo moderno ceifou o brincar enquanto atividade prazerosa, fazendo-o parecer “perda de tempo”, eis que a exigência do mundo atual é de elevada produção. Brincar quase nunca é levado a sério, quando na

verdade é por meio desta atividade que adentramos o mundo, e em nenhuma outra atividade a criança experimenta, em tão alto grau, uma entrega, tanto físico quanto emocional.

Se, é através das brincadeiras que aprendemos a lidar com as emoções, regras, autocontrole, parceria e etc, uma criança despojada de seu direito de brincar, poderá crescer como um adulto menos refinado no trato pessoal. E, nos parece, que a grande função atual da educação, além de equipar o sujeito com os conhecimentos produzidos pela humanidade, seja educá-lo emocionalmente para o convívio social. Tornando-o apto psicologicamente para a vida em coletividade. Urge levar mais a sério a atividade do brincar nas Instituições de Educação Infantil. Nascermos para nos tornar humanos e a brincadeira nos humaniza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>; acessado em abril de 2014.

DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ELKONIN, Daniil B. Psicologia do jogo. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda G. D. Os Estágios do Desenvolvimento Psicológico Segundo a Psicologia Sociohistórica. IN: ARCE, Alessandra e DUARTE, Newton. (orgs). Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FROEBEL, F. The education of man. New York: Appleton, 1887. Apud ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>; acessado em abril de 2014.

LEONTIEV, Alexis, N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotski, Luria e Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6ª Ed. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vygotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. Ed. São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, A. R. Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKI, L. S. et alii. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 9ª ed. São Paulo: Ícone Editora, 2005. P. 85-102

MARTINS, João Batista. A importância do livro Psicologia Pedagógica para a teoria histórico-cultural de Vigotski. Aná. Psicológica, Lisboa, v. 28, n. 2, abr. 2010a. 1

Disponível

http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S08702312010000200009&lng=pt&nrm=iso; acessado em março de 2014.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A ideologia Alemã. Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

POLITZER, Georges. Princípios elementais de filosofia. Estoutras, Setembro de 2008. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/politzer/1936/mes/principios.pdf>. Acessado em maio de 2014.

PRESTES, Zóia. L. S. Vigotiski: algumas perguntas, possíveis respostas... In: Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas. Organizadores: VAZ, Alexandre F. & MOMM, Caroline M. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. ISSN: 1808-6535 publicada em Junho de 2008. p. 26-36.

_____. Imaginação e criação na Infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2010b.

_____. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. Psicologia pedagógica. Textos de Psicologia. Trad. Paulo Bezerra. 3ª Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.