

Artigo**A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**

L. S. Vigotski

Prefácio

Trechos do presente texto de Lev Semionovitch Vigotski compõem o texto do Capítulo 7, da segunda parte do livro denominado *A Formação Social da Mente*, organizado por Michael Cole, Vera Jonh-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman e atribuído a Vigotski. Porém, como os próprios organizadores reconhecem no prefácio, alguns capítulos "foram elaborados a partir de *Instrumento e Símbolo*" (VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. XIII); outros extraídos de alguns trabalhos importantes de Vigotski como, por exemplo, *A história do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (Istoria razvitia vischikh psikhitcheskikh funktsii)* e *O Desenvolvimento Mental das Crianças e o Processo de Aprendizado (Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia)*. Os organizadores explicam também que fazem uma junção de obras do pensador russo que, originalmente, estão separadas e pedem ao leitor que não leia o livro como uma tradução literal, mas sim editada "da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as idéias de Vygotsky". (p. XIV). Em seguida, já no final do prefácio, explicita-se uma problemática ética. Os organizadores do volume deixam claro que tinham perfeita noção de que, "ao mexer nos originais poderiam estar distorcendo a história" (p. XV). Porém, preferem fazê-lo e consideram que a simples referência a essa ação absurda deixa-os livres de qualquer crítica, pois, como eles mesmos dizem, "deixando claro nosso procedimento e atendo-nos o máximo possível aos princípios e conteúdos dos trabalhos, não distorcemos os conceitos originalmente expressos por Vygotsky". (p. XV).

Não sei, então, se foi equívoco dos tradutores ou dos organizadores do volume, mas o texto com o título *O papel do brinquedo no desenvolvimento*, que é semelhante ao original de Vigotski *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Igra e ieio rol v psikhitcheskom razvitii rebionka)*, desde o início, revela distorções.

O texto em português que está sendo apresentado nesta revista é inédito e foi traduzido do original, publicado no livro *Psikhologia Razvitia Rebionka* (2004). Trata-se de uma palestra estenografada, proferida em 1933, no Instituto Gertsen de Pedagogia, de Leningrado. Por isso, no texto, aparecem formas estilísticas próprias da fala, que optamos por manter do modo como estavam.

Muitas vezes, a atividade de traduzir é solitária. Felizmente, não foi o caso desta, pois contou com o trabalho competente de várias pessoas interessadas em resgatar a obra original de Vigotski e que, ao longo de dois meses, leram, releeram, debateram, discutiram, negociaram e cuidaram do texto de Vigotski em português. Foi um trabalho coletivo que teve a participação de Elizabeth Tunes, Patrícia Pederiva, Janine Mundim e Eric Alberto Lima de Oliveira. O rigor e o cuidado foram uma marca do trabalho desenvolvido. Por isso, além de apresentar o texto de Vigotski completo, a presente tradução faz a revisão dos termos utilizados pelos organizadores do volume *A Formação Social da Mente*, que pode ser notada logo no título - "brincadeira" e não "brinquedo", para se referir a uma atividade da criança. Além disso, vale destacar que o texto original contém 25 páginas, e não apenas 16.

Zoia Prestes

Quando falamos sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar¹, emergem duas questões fundamentais: a primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. A brincadeira é a atividade principal ou, simplesmente, uma atividade predominante quando a criança está nessa idade?

Parece-me que, do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar.

Permitam-me, nesse momento, passar ao problema da brincadeira em si. Sabemos que a definição de brincadeira, levando-se em conta como critério a satisfação que ela propicia à criança, não é correta por dois motivos. Primeiramente, porque há uma série de atividades que podem proporcionar à criança vivências de satisfação bem mais intensas do que a brincadeira.

O princípio da satisfação é relacionado igualmente, por exemplo, ao processo de sucção, pois chupar chupeta proporciona à criança uma satisfação funcional, mesmo quando ela não se sacia.

Por outro lado, conhecemos brincadeiras em que o próprio processo de atividade também não proporciona satisfação. São aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar e que trazem satisfação somente quando seu resultado revela-se interessante para a criança; é o caso, por exemplo, dos jogos esportivos (jogos esportivos não são apenas os que envolvem atividade física, mas também os que são relacionados a resultados, premiações). Muito freqüentemente, eles são tingidos de um sentimento agudo de insatisfação quando o seu término é desfavorável para a criança.

Dessa forma, a definição da brincadeira pelo princípio de satisfação, é claro, não pode ser considerada correta.

No entanto, significaria intelectualizá-la extremamente recusar-se a admitir o modo como nela as necessidades da criança se realizam, os impulsos para a sua atividade, isto é, seus impulsos afetivos. A dificuldade de uma série de teorias sobre a brincadeira é, de certa maneira, a intelectualização desse problema.

Inclino-me a atribuir a essa questão um sentido mais geral, e penso que o erro de uma série de teorias² é o desconhecimento das necessidades da criança; teorias que entendem essas necessidades num sentido amplo, começando pelos impulsos e finalizando com o interesse como uma necessidade de caráter intelectual. Resumindo, há desconhecimento de tudo aquilo que se pode reunir sob o nome de impulso e motivos relacionados à atividade. Freqüentemente, explicamos o desenvolvimento da criança pelo prisma de suas funções intelectuais, ou seja, diante de nós, qualquer criança apresenta-se como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro.

Não são consideradas as necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade, sem o que, como demonstra o estudo, nunca ocorre a passagem da criança de um estágio para o outro. Particularmente, parece-me que se deve começar a análise da brincadeira exatamente pelo esclarecimento desses momentos.

Pelo visto, qualquer deslocamento, qualquer passagem de um estágio etário para outro relaciona-se à mudança brusca dos motivos e dos impulsos para a atividade.

O que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano. Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos

¹Vigotski refere-se ao longo do texto a diversas idades: primeira infância, que seria a criança até 3 anos, e a idade pré-escolar, que seria a criança acima de 3 e até 6 ou 7 anos (N.da T.)

²Na psicologia soviética denomina-se de Psicologia etária (vozrastnaia psikhologia) a área da psicologia que tradicionalmente estuda as regularidades gerais do desenvolvimento e das especificidades etárias do psiquismo em diferentes etapas da ontogênese. (N.da T.)

impulsos, na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja 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 à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente. Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias. Normalmente, o caminho do impulso para a sua realização mostra-se extremamente curto. Parece-me que, se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então, não existiria a brincadeira. Estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva.

Do ponto de vista da esfera afetiva, parece-me que a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis. Na primeira infância, a criança comporta-se da seguinte maneira: ela quer pegar um objeto e tem de fazê-lo no mesmo instante. Caso isso não seja possível, ou ela apronta um escândalo, deita-se no chão e bate com os pés, ou conforma-se e não pega mais o objeto. Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignação, etc. Se, por um lado, no início da idade pré-escolar, aparecem os desejos não satisfeitos, as tendências não-realizáveis imediatamente, por outro, conserva-se a tendência da primeira infância para a realização imediata dos desejos. Por exemplo, a criança quer estar no lugar da mãe ou ser um cavaleiro e cavalgar. Isso é um desejo inexecutável naquele momento. Na primeira infância, o que costuma fazer a criança quando avista uma caleche e quer andar nela de qualquer

maneira? Caso seja mimada e caprichosa, poderá exigir que a mãe a coloque na caleche, e até mesmo jogar-se na calçada, etc. Caso seja uma criança obediente, acostumada a abdicar de seus desejos, então se afastará ou a mãe poderá oferecer-lhe uma bala ou, ainda, simplesmente distraí-la com uma forte demonstração de afeto e, assim, a criança poderá abrir mão de seu desejo imediato.

Porém, numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos.

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta "por que a criança brinca?". A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação.

É difícil imaginar que o impulso que leva a criança a brincar seja realmente um simples impulso afetivo do mesmo gênero que ocorre no bebê ao chupar a chupeta.

É difícil admitir que a satisfação sentida na brincadeira, na idade pré-escolar, esteja condicionada ao mesmo mecanismo afetivo que o chupar chupeta. Nada existe no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar que se relacione com isso.

Entretanto, não se quer dizer que a brincadeira surja como resultado de cada desejo não satisfeito isoladamente: a criança quis passear de caleche e esse desejo não foi satisfeito naquele momento; então, ela dirige-se ao quarto e começa a brincar de caleche. Mas, de fato, nunca acontece assim. Isso quer dizer que a criança não tem apenas

reações afetivas isoladas em relação a fenômenos isolados, mas tendências afetivas generalizadas externas aos objetos. Vejamos um caso de complexo de baixa auto-estima, por exemplo, uma criança com microcefalia. Ela não podia participar de um agrupamento infantil por ter sido alvo de muito deboche, que a levou a quebrar todos os espelhos e vidros que refletiam sua imagem. Eis a profunda diferença da criança na primeira infância. Nesta, como um fenômeno isolado (numa situação concreta), por exemplo, cada vez que é debochada, surge uma reação afetiva isolada, ainda não generalizada. Já na idade pré-escolar, a criança generaliza sua relação afetiva com o fenômeno independentemente da situação concreta real, pois a relação afetiva está ligada ao sentido do fenômeno. Por isso, a todo momento a criança demonstra o complexo de baixa auto-estima.

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.)

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho. Em geral, deve-se dizer que a esfera de motivos, ações, impulsos está relacionada àquelas esferas menos conscientes e se torna plenamente acessível à consciência apenas na idade de transição. Somente o adolescente consegue responder por que ele faz isso ou aquilo.

Momentaneamente, deixaremos por alguns minutos a questão relativa à esfera afetiva. Vamos tratá-la como certa condição prévia e, nesse instante, veremos como se desenrola a própria atividade de brincar.

Na brincadeira, a criança cria uma situação

imaginária. Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança. Isso torna-se possível em razão da divergência, que surge na idade pré-escolar, entre o campo visual e o semântico.

Essa idéia não é nova, posto que a existência de brincadeiras com situação imaginária sempre foi conhecida, mas analisada como um dos tipos de brincadeira. Assim, atribuía-se um significado secundário à situação imaginária que, segundo a opinião de autores mais antigos, não seria a qualidade principal que faz a brincadeira ser brincadeira, visto que apenas um determinado grupo de brincadeiras caracterizar-se-ia por esse atributo.

Parece-me que a principal dificuldade dessa idéia apresenta-se em três momentos. O primeiro é a existência do perigo de uma abordagem intelectualista da brincadeira; caso seja entendida como simbólica, teme-se que, em sua ação, ela se transforme numa atividade semelhante ao cálculo algébrico; que ela se transforme num sistema de sinais que generalizam a atividade real. Assim, não encontraríamos algo peculiar à brincadeira e imaginariamos a criança como um algebrista fracassado que não sabe escrever os sinais no papel, mas imagina-os na ação. É necessário demonstrar a relação dos impulsos com a brincadeira porque, parece-me, ela própria nunca é uma ação simbólica no sentido estrito da palavra.

O segundo momento é, parece-me, que essa idéia representa a brincadeira como um processo cognitivo e aponta para o significado desse processo cognitivo, deixando à margem não só o momento afetivo, mas também o de atividade da criança.

O terceiro momento é a necessidade de desvendar aquilo que essa atividade promove no desenvolvimento, ou seja, aquilo que, com o auxílio da situação imaginária, pode desenvolver-se na criança.

Permitam-me começar pela segunda questão, já que abordei brevemente a que está relacionada ao impulso afetivo. Vimos que, no impulso afetivo que leva à brincadeira, existem rudimentos da necessidade da situação imaginária, e não da

simbologia, pois, caso a brincadeira realmente se desenvolva dos desejos não satisfeitos, das tendências irrealizadas, se ela consiste em ser a realização, em forma de brincadeira, das tendências não realizadas naquele momento, então, involuntariamente, na própria natureza afetiva dessa brincadeira estarão presentes momentos da situação imaginária.

Iniciemos pelo segundo momento, o da atividade da criança na brincadeira. O que significa o comportamento da criança na situação imaginária. Sabemos que existe uma forma de brincadeira que também foi destacada, há muito tempo, e que, normalmente, era relacionada com o período tardio da idade pré-escolar, considerando-se central o seu desenvolvimento na idade escolar. Estamos falando dos jogos³ com regras. Vários pesquisadores, apesar de não pertencerem ao campo dos materialistas dialéticos, seguiram nessa área pelo caminho recomendado por Marx, quando ele dizia que "a anatomia do ser humano é a chave para a anatomia do macaco." Eles começaram a analisar a brincadeira na primeira infância à luz dessa brincadeira tardia com regras e seu estudo levou à conclusão que a brincadeira com situação imaginária representa, essencialmente, os jogos com regras. Parece-me até possível admitir a hipótese de que não existe brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras, uma relação singular da criança com as regras.

Permitam-me esclarecer esse raciocínio. Tomemos qualquer brincadeira com situação imaginária. A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno. Isso foi muito bem demonstrado por um estudioso com um experimento original que tinha por base as conhecidas observações de Sully⁴. Esse autor, como se sabe, descreveu que a brincadeira é admirável porque a situação em que ela ocorre e a situação real coincidem nas crianças. Duas irmãs - uma de cinco e outra de sete anos - certa vez combinaram: "Vamos brincar de irmãs". É dessa

forma que Sully descreveu o caso de duas irmãs brincando de serem duas irmãs, ou seja, elas brincavam de uma situação real. A base do método do experimento mencionado era a brincadeira das crianças sugerida pelo pesquisador, porém uma brincadeira que envolvia relações reais. Tive a oportunidade de, em certas ocasiões, com muita facilidade, provocar esse tipo de brincadeira nas crianças. Assim, é muito fácil levar a criança a brincar com a mãe de que ela é uma criança e a mãe é a mãe, ou seja, brincar daquilo que é realidade. Uma diferença substancial da brincadeira em relação à realidade, assim como a descreve Sully, é que a criança, ao começar a brincar, tenta ser a irmã. Na vida real, a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã de sua irmã. Ela nada faz em relação à sua irmã porque ela é, realmente, sua irmã, a não ser, provavelmente, nos momentos em que sua mãe indica-lhe ou ordena-lhe essa ação, por exemplo, dizendo-lhe: "Dê a ela". Mas, durante a brincadeira de "irmãs", cada uma delas, o tempo todo, ininterruptamente, demonstra a sua relação de irmã; o fato de as duas terem iniciado a brincadeira de irmãs propicia-lhes a oportunidade de admitirem as regras de comportamento. (Eu tenho de ser irmã da outra irmã, no decorrer de toda a situação da brincadeira). As ações da brincadeira que combinam com a situação são somente aquelas que combinam com as regras.

Na brincadeira, toma-se a situação que destaca que essas meninas são irmãs, pois estão vestidas de maneira igual, andam de mãos dadas, ou seja, destaca-se aquilo que indica a situação delas de irmãs em relação aos adultos, em relação aos estranhos. A mais velha, segurando a mais nova pela mão, o tempo todo fala daqueles que estão representando pessoas: "São estranhos, não são conhecidos". Isso significa: "Eu e minha irmã agimos do mesmo modo uma com a outra, os adultos que nos conhecem tratam-nos de forma igual, mas com os outros, com estranhos, é diferente". Aqui, o que se destaca é tudo o que é igual e que está contido, para a criança, no

³Em russo, a palavra *igra* é empregada tanto para referir-se à brincadeira quanto ao jogo. (N.da T.)

⁴James Sully (1842-1923). (N.da T.)

conceito de irmã. Isso significa que a minha irmã está para mim numa relação diferente das que tenho com os estranhos. Aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira.

Dessa forma, revela-se que, se criarmos uma brincadeira sem uma situação imaginária, então, o que resta Resta a regra. A criança começa a se comportar conforme o que dita a situação.

Vamos deixar, por um minuto, esse notável experimento no campo da brincadeira e examinar uma brincadeira qualquer. Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória.

Se, no início, a tarefa do pesquisador era a de desvendar a regra oculta contida em qualquer brincadeira com situação imaginária, pois bem, recentemente, obtivemos a comprovação de que a chamada brincadeira pura com regras (do escolar e do pré-escolar até o fim dessa idade) consiste, essencialmente, na brincadeira com situação imaginária, pois, exatamente da mesma forma como a situação imaginária contém em si, obrigatoriamente, regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras contém em si a situação imaginária. O que significa, por exemplo, jogar xadrez Criar uma situação imaginária. Por que Porque ainda que sejam conceitos próprios do xadrez o peão poder andar somente de uma forma, o rei de outra, a rainha de outra; "comer", perder peças, etc., mesmo assim há uma certa situação imaginária que está sempre presente e não substitui diretamente as relações reais da vida. Pensem na mais simples brincadeira de crianças com regras. No mesmo instante em que a

brincadeira começa a ser regulada por algumas regras, ela se transforma numa situação imaginária, pois uma série de ações reais revela-se impossível nessa situação.

Da mesma forma como, no início, foi possível demonstrar que qualquer situação imaginária contém regras ocultas, demonstrou-se também o inverso: que qualquer brincadeira com regras contém em si uma situação imaginária oculta. O desenvolvimento que parte de uma situação imaginária às claras e regras ocultas para a brincadeira com regras às claras e uma situação imaginária oculta compõe os dois pólos, demarca a evolução da brincadeira infantil.

Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária. Parece-me que essa tese está clara.

No entanto, surge um mal-entendido que é necessário eliminar desde o início. A criança aprende a comportar-se, segundo a regra conhecida, desde os primeiros meses de sua vida. A vida de uma criança pequena está repleta de regras como: tem de ficar sentada à mesa e calada, não mexer nas coisas dos outros, ouvir a mãe. O que, então, há de específico nas regras da brincadeira A solução dessa questão torna-se possível à luz de alguns trabalhos. Particularmente, nesse caso, o novo trabalho de Piaget dedicado ao desenvolvimento das regras morais na criança trouxe um enorme auxílio. Nele, há uma parte dedicada ao estudo das regras da brincadeira na qual Piaget apresenta, ao que me parece, uma solução extremamente convincente dessas dificuldades.

Como ele mesmo se expressa, Piaget reconhece dois comportamentos morais na criança, duas fontes de desenvolvimento das regras do comportamento infantil que se diferenciam uma da outra.

Na brincadeira, isso evidencia-se com muita clareza. Algumas regras surgem na criança, como demonstra Piaget, pela influência unilateral do adulto sobre ela. A proibição de mexer nas coisas dos outros é uma regra que foi apresentada pela mãe; a exigência de ficar quieta à mesa é aquilo que os adultos apresentam como uma lei externa para a criança. Essa é a primeira moral da criança.

Outras regras surgem, como diz Piaget, pela colaboração mútua do adulto com a criança, ou das crianças entre si; a própria criança participa do estabelecimento delas.

É claro que as regras das brincadeiras diferenciam-se substancialmente de regras como não mexer nas coisas dos outros e ficar quieto à mesa. Em primeiro lugar, por serem estabelecidas pela própria criança. São regras da criança para si própria, como diz Piaget, regras de auto-limitação e auto-determinação internas. A criança fala a si mesma: tenho que me comportar assim e assim nessa brincadeira. Isso é totalmente diferente de quando lhe dizem que pode fazer isso e não pode fazer aquilo. Piaget demonstrou um fenômeno muito interessante no desenvolvimento da moral infantil, denominando-o de realismo moral. Ele indicou que a primeira linha de desenvolvimento das regras externas (o que pode e o que não pode) conduz ao realismo moral, ou seja, leva a criança a confundir as regras morais com as físicas. Ela confunde regras como não poder acender, pela segunda vez, um palito de fósforo que já foi aceso e não poder acender palitos de fósforos ou pegar copos de vidro, pois podem se quebrar. Todos esse "nãos" para a criança pequena são o mesmo; todavia, é totalmente diferente sua relação com as regras que estabelece por conta própria⁵.

Passamos, agora, para a questão sobre o papel da brincadeira e sua influência no desenvolvimento da criança. Para mim, essa influência é enorme.

Tentarei apresentar duas idéias principais. Penso que a brincadeira com situação imaginária é algo essencialmente novo, impossível para a criança até os três anos; é um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais.

O comportamento da criança pequena, principalmente do bebê, como demonstraram as experiências de Lewin e outras, é determinado pela situação em que a atividade ocorre. Um exemplo famoso é o da pedra, descrito por Lewin. Essa experiência é a ilustração real de como a criança pequena está ligada, em cada atitude, à situação em que sua atividade ocorre.

Encontramos nisso um traço excepcionalmente característico do comportamento da criança pequena em sua relação com um ambiente que lhe é familiar, com uma situação real na qual ocorre sua atividade. É difícil imaginar a grande contradição que há entre as experiências de Lewin, que mostram as amarras situacionais da atividade, com o que vemos na brincadeira: na brincadeira, a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê. Parece-me que essa fórmula transmite com precisão aquilo que ocorre na brincadeira: a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas. Gostaria de lembrar o estudo de Lewin sobre o caráter impulsionador das coisas para a criança na primeira infância, segundo o qual os objetos ditam a ela o que tem de fazer - a porta induz-lhe o querer abri-la e fechá-la; a escada, a querer subir, o sininho a querer tocá-lo. Ou seja, nas atividades da criança na primeira infância, a força impulsionadora provém dos objetos e determina o comportamento dela, tanto que Lewin chegou a pensar em criar uma tipologia psicológica, ou seja, a expressar matematicamente a trajetória do movimento da criança no campo, dependendo de como para ela estão dispostos os objetos com uma força diferente de atração e de impulsão.

Onde está a raiz das amarras situacionais da criança? Nós a encontramos num fato central da consciência, característico da primeira infância, e que diz respeito à união entre o afeto e a percepção. Em geral, nessa idade, a percepção não é um momento independente, mas um momento inicial na reação motora-afetiva, ou seja, qualquer percepção é estímulo para a atividade. Como, psicologicamente, a situação sempre é dada por meio da percepção que, por sua vez, não está separada da atividade afetiva e motora, então, fica claro que, tendo esta estrutura de

⁵Apontamos, na aula passada, para o caráter da percepção das regras externas de comportamento pela criança pequena; falamos que todos os tipos de "nãos" - os sociais (proibição), os físicos (impossibilidade, por exemplo, de acender pela segunda vez um palito de fósforo já queimado) e os biológicos (não poder, por exemplo, tocar o samovar porque pode se queimar) - confluem para um único "não" "situacional" que pode ser compreendido como uma "barreira" (no sentido da expressão de Lewin) (N.do A.)

consciência, a criança não poderia agir de forma diferente a não ser ligada à situação ou ao campo em que se encontra.

Na brincadeira, contudo, os objetos perdem o seu caráter impulsionador. A criança vê algo, mas age de forma diferente em relação ao que vê. Assim, percebe-se que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. Há pessoas doentes que, tendo uma certa área do cérebro afetada, perdem a capacidade de agir independentemente daquilo que vêem; ao observar essas pessoas, pode-se entender que a liberdade da ação, existente em cada um de nós e na criança de idade mais avançada, não é dada de imediato e, certamente, passa por um longo caminho de desenvolvimento.

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação.

Nos experimentos e nas observações diárias, as crianças na primeira infância revelam que, para elas, há impossibilidade de divergências entre o campo do significado e o visual. Esse é um fato muito importante. Até mesmo uma criança de dois anos, quando tem de repetir, olhando para a criança sentada à sua frente: "Tânia está andando", modifica a frase e diz: "Tânia está sentada". Em algumas doenças encontramos a mesma situação. Goldstein e Gelb descreveram vários doentes que não conseguiam referir-se a alguma coisa que não correspondesse à realidade. Gelb tem registros sobre um doente que sabia escrever bem com a mão esquerda e não conseguia escrever a frase: "Eu sei escrever bem com a mão direita"; que, olhando pela janela, num dia de sol, não conseguia repetir a frase: "Hoje o tempo está ruim", e dizia: "Hoje o tempo está bom". Frequentemente, nos doentes com disfunções na fala, constatamos o sintoma da impossibilidade de repetição de uma frase sem sentido, por exemplo, "A neve é preta", ainda que consigam repetir uma série de outras frases bem difíceis tanto no aspecto gramatical quanto semântico.

Na primeira infância, há uma união íntima da palavra com o objeto, do significado com o que a criança vê. Durante esse momento, a divergência entre o campo semântico e o visual faz-se impossível.

Não é difícil compreender isso, levando-se em conta o processo de desenvolvimento da fala da criança. O adulto diz à criança: "relógio". Ela começa a procurar e encontra-o, ou seja, a primeira função da palavra diz respeito à orientação no espaço, à distinção de lugares separados no espaço; a palavra, inicialmente, significa um lugar conhecido na situação.

Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a idéia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da idéia e não do objeto.

Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a idéia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas idéias e não pelo próprio objeto. É difícil avaliar, em todo o seu sentido, essa guinada na relação entre a criança e a situação real, tão próxima e concreta. A criança não faz isso imediatamente. Separar a idéia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade.

A criança não consegue separar a idéia do objeto; ela precisa ter um ponto de apoio em outro objeto. Temos, aqui, a expressão de uma fraqueza da criança: para pensar sobre o cavalo, ela precisa projetar, no cabo de vassoura, no pivô, suas ações com esse cavalo. Porém, nesse momento crítico, muda radicalmente a estrutura principal que determina a relação entre a criança e a realidade, mais precisamente, a estrutura da percepção. A especificidade da percepção humana, que surge na primeira infância, constitui-se no que se

denomina de percepção real. Na percepção animal não há nada que se assemelhe a isso. Essencialmente, isso quer dizer que eu vejo o mundo não apenas de cores e formas, mas vejo-o como um mundo que possui significado e sentido. Vejo não algo redondo, negro, como dois ponteiros, mas vejo o relógio e posso separar uma coisa da outra. Existem doentes que, ao verem um relógio, dizem ver algo redondo, branco, com duas faixas finas de aço, mas não sabem que é um relógio. Perderam a relação real com o objeto. Então, a estrutura da percepção humana poderia ser expressa, de modo figurado, em forma de fração, onde o numerador é o objeto e o denominador é o sentido. Isso expressa uma conhecida relação entre o objeto e o sentido que surge baseada na fala e significa que cada percepção humana não é única, mas generalizada. Goldstein diz que essa percepção-em-forma-de-objeto e generalização é a mesma coisa. Na criança, o objeto é o dominante na fração objeto-sentido; o sentido está diretamente ligado ao objeto. No momento crítico, quando o cabo de vassoura transforma-se em cavalo para a criança, ou seja, quando o objeto - cabo de vassoura - transforma-se no pivô para separar o significado 'cavalo' do cavalo real, essa fração, como diz o pesquisador, inverte-se e o dominante passa a ser o momento semântico: sentido/objeto.

Entretanto, todas as características do objeto como tal conservam um significado importante: qualquer cabo de vassoura pode assumir o papel de cavalo, mas, por exemplo, um cartão postal não pode ser um cavalo para a criança. A tese de Goethe de que, para a criança, na brincadeira, tudo pode transformar-se em tudo, está errada. Para os adultos, no simbolismo consciente, é claro, até um cartão postal pode ser um cavalo. Caso eu queira fazer uma demonstração experimental, coloco um palito de fósforo e digo: cavalo. Basta isso. Para a criança, isso não pode ser um cavalo, tem que ser um palito. Por isso, a brincadeira não é simbólica. O símbolo é um signo, mas, no caso que estamos tratando, o palito de fósforo não é um signo do cavalo. Na brincadeira, as características dos objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central. Pode-se

dizer que, nessa estrutura, os objetos passam de ponto predominante para subordinado.

Dessa forma, na brincadeira, a criança cria a seguinte estrutura sentido/objeto, em que o aspecto semântico, o significado da palavra, o significado do objeto, é dominante e determina seu comportamento.

Até certo ponto, o significado emancipa-se do objeto a que, antes, estava diretamente unido. Eu até diria que, na brincadeira, a criança opera com o significado separadamente do objeto, mas o significado é inseparável da ação com o objeto real.

Assim, surge uma contradição extremamente interessante: a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real. Esse é exatamente o caráter transitório da brincadeira que faz com que se transforme num elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento isolado da situação real.

Na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos (um behaviorista descreveria a brincadeira e suas características da seguinte forma: a criança denomina os objetos comuns com nomes incomuns; denomina suas ações comuns com representações incomuns, apesar de saber seus verdadeiros nomes).

Para que a palavra se separe do objeto, necessita-se de um pivô em forma de outro objeto. Mas, no momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se em pivô para a separação do significado "cavalo" do cavalo real (a criança não consegue separar o significado ou a palavra do objeto de maneira diferente, a não ser encontrando um pivô em outro objeto, ou seja, ela tem de, com a força de um objeto, roubar o nome do outro) - isso parece forçar um objeto a agir sobre o outro no campo semântico. A transferência dos significados é facilitada, pois a criança recebe a palavra como se fosse uma característica do objeto; a criança não vê a

palavra, mas vê por detrás desta o objeto que ela significa. Para a criança, a palavra "cavalo", atribuída ao cabo de vassoura, significa: "lá está um cavalo", ou seja, mentalmente, ela vê o objeto por detrás da palavra.

Na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Na brincadeira, a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais. Porém, a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura (um ponto de apoio palpável, pois de outra forma o significado sumiria, evaporar-se-ia) e o manejo real deste como se fosse um cavalo constituem uma etapa transitória necessária para operar com os significados. Ou seja, a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. Isto é, assim como antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes, mas ela não sabe, não tem consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira, ela usa inconscientemente e involuntariamente o significado que pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra.

Disso decorre a definição funcional dos conceitos, ou seja, dos objetos; disso decorre que a palavra é parte do objeto.

Então, gostaria de dizer que o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima.

Observando crianças num jogo esportivo veremos o mesmo. Apostar corridas revela-se difícil porque os competidores estão prontos para disparar do lugar assim que ouvem o "1, 2..." e não conseguem aguardar o "3". Pelo visto, a essência das regras internas está na necessidade da criança ter que agir não por impulso imediato.

A cada passo, a brincadeira requer constantemente da criança agir contra o impulso imediato, ou seja, agir pela linha de maior resistência. Naturalmente, o desejo é correr - isso é claro, mas as regras da brincadeira ordenam que fique parado. Por que a criança não faz o que deseja naquele momento? Porque toda a estrutura da brincadeira, se as regras forem seguidas, promete uma satisfação que é bem maior do que o impulso imediato. Em outras palavras, como declara um pesquisador lembrando-se das palavras de Spinoza "Um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado"⁶. Dessa forma, na brincadeira, é criada uma situação durante a qual surge, como diz Noll, um plano afetivo duplo. Por exemplo, ao brincar, a criança chora como um paciente, mas alegra-se como um dos brincantes. Ela recusa o impulso imediato, coordenando seu comportamento; cada atitude sua está ligada às regras da brincadeira. Isso foi descrito maravilhosamente por Gross. Sua tese é que a vontade de uma criança nasce e se desenvolve nas brincadeiras com regras. Numa simples brincadeira de bruxa, descrita por Gross, para que não seja pega, a criança deve correr da bruxa; ao mesmo tempo, deve ajudar o colega e tirar-lhe o feitiço. Assim que a bruxa tocá-la, a criança deve parar. Desse modo, a cada passo, enfrenta um conflito entre a regra da brincadeira e o que faria se pudesse agir imediatamente. Na brincadeira, a criança age contra o que deseja naquele momento. Noll demonstrou que, na criança, a maior força de autocontrole surge na brincadeira. Ele induzia nas crianças uma vontade máxima de brincar, apresentando-lhes bombons, mas estes deveriam ser recusados durante a

⁶Spinoza, B. Ética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007. Tradução de Tomaz Tadeu, p. 275.

brincadeira, pois, segundo as regras desta, eles representavam coisas não comestíveis. 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.

Dessa forma, uma característica essencial da brincadeira é a regra, que se transformou em afeto. "A idéia que virou afeto, o conceito que virou paixão" - o protótipo desse ideal de Spinoza, na brincadeira, que é o reino da liberdade. O cumprimento da regra é a fonte da satisfação. A regra vence o impulso mais forte (para Spinoza, o afeto pode ser vencido com um afeto fortíssimo). Disso decorre que essa regra é interna, ou seja, uma regra de autolimitação, autodeterminação interna, como diz Piaget, e não uma regra a que a criança se submete como se fosse uma lei da física. Resumindo, a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o "eu" fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral.

Agora, podemos falar sobre a atividade da criança o mesmo que falamos sobre o objeto. Da mesma forma que existe uma fração objeto/sentido, existe também a fração ação/sentido.

Se, anteriormente, o momento dominante era a ação, agora, a estrutura inverte-se: o sentido torna-se o numerador e a ação o denominador.

É importante entender qual liberdade de ação a criança atinge na brincadeira, quando a ação torna-se, ao invés de real, por exemplo, não o comer real, mas representado com o movimento dos dedos, ou seja, quando a ação é realizada em função do sentido que tem e não ditada pela ação em si mesma.

Na criança pré-escolar, inicialmente, a ação é predominante em relação ao sentido; é uma incompreensão dessa ação. A criança sabe fazer mais do que entender. Na idade pré-escolar, pela primeira vez, surge uma estrutura de ação em que o sentido constitui-se em determinante; porém, a própria ação não é secundária, um momento submisso, mas um momento estrutural. Noll

demonstrou que as crianças comiam com pratinhos, fazendo com as mãos movimentos que lembravam a verdadeira ação de comer, mas as ações que não diziam respeito ao comer, propriamente, tornavam-se impossíveis. Colocar as mãos para trás, ao invés de estendê-las para o prato, tornava-se impossível, ou seja, isso influía na brincadeira de maneira transgressora. A criança não simboliza na brincadeira, mas deseja, realiza vontades, vivencia as principais categorias da atividade. Por isso, numa brincadeira, um dia transcorre em meia-hora e 100 quilômetros são percorridos com cinco passos. Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa.

O principal é o sentido da ação, mas a ação por si só não é indiferente. Na primeira infância, havia uma situação contrária, ou seja, a ação era estruturalmente determinada e o sentido era um momento secundário, suplementar, subordinado. A mesma coisa que falamos sobre o significado que se separa do objeto ocorre com as próprias ações: a criança que está parada num lugar, pisando ora num pé ora no outro, imaginando que está cavalgando num cavalo, ao mesmo tempo inverte a fração ação/sentido para sentido/ação.

Novamente, para desprender da ação real o seu sentido (cavalgar num cavalo sem ter a possibilidade de fazer isso), a criança necessita de um pivô para substituir a ação real. Mas, de novo, se, anteriormente, na estrutura "ação - sentido", o determinante era a ação, agora, a estrutura inverte-se e o sentido transforma-se em determinante. A ação é passada para segundo plano e transforma-se no pivô - novamente, o sentido desprende-se da ação com o auxílio de outra ação. Esse é um ponto que se repete em direção à possibilidade de operar exclusivamente com os sentidos das ações, em direção à escolha volitiva, à tomada de decisão, ao conflito de motivos e a outros processos bruscamente desprendidos da efetiva realização da ação, ou seja, o caminho para a vontade, assim como operar com os sentidos das coisas é o caminho para o pensamento abstrato, pois na decisão volitiva o ponto determinante não é a realização

da própria ação, mas o seu sentido. Na brincadeira, a ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui o outro. Como a criança "refunde" uma coisa em outra, uma ação em outra. Isso é realizado por meio de um movimento no campo semântico e não está atrelado a coisas reais, ao campo visual, que submete a si todas as coisas e as ações reais.

Esse movimento no campo semântico é o mais importante na brincadeira: por um lado, é um movimento num campo abstrato (o campo, então, surge antes de a criança começar a operar com significados), mas a forma do movimento é situacional, concreta (ou seja, movimento não lógico, mas afetivo). Em outras palavras, surge um campo semântico, mas o movimento nele ocorre da mesma forma como no campo real. Nisso está a principal contradição genética da brincadeira. Resta-me responder a três perguntas: a primeira é demonstrar que a brincadeira não é um momento predominante no desenvolvimento da criança, e sim principal; a segunda, demonstrar em que consiste o desenvolvimento da brincadeira em si, ou seja, o que significa o movimento que vai da predominância da situação imaginária para a predominância das regras; e a terceira, demonstrar quais as reestruturações internas que a brincadeira provoca no desenvolvimento da criança.

Eu penso que a brincadeira não é o tipo predominante de atividade da criança. Nas principais situações de vida, a criança comporta-se de forma diametralmente oposta ao modo como se comporta na brincadeira. Nesta, a ação da criança submete-se ao sentido, mas, na vida real, a ação, é claro, prevalece em relação ao sentido.

Dessa forma, temos na brincadeira, se desejarem, o negativo do comportamento da criança na vida em geral. Por isso, considerar a brincadeira como protótipo de sua atividade de vida, como uma forma predominante, é completamente sem fundamentos. Nisso está a principal falha da teoria de Koffka que analisa a brincadeira como um outro mundo da criança. Tudo aquilo que diz respeito à criança, segundo Koffka, é atividade de brincar e, ao adulto, é atividade séria. Na brincadeira, um mesmo objeto possui o mesmo sentido; fora dela, possui outro. No mundo infantil

predomina a lógica dos desejos, a lógica da satisfação dos impulsos, mas não a lógica real. O ilusório da brincadeira é transferido para a vida. Isso seria assim caso a brincadeira fosse a forma predominante de atividade da criança. Mas é difícil imaginar o quadro insano, que seria representado pela criança, se esse modo de atividade da qual estamos falando fosse transferida para a vida real e se transformasse na forma predominante de atividade na vida da criança.

Koffka apresenta uma série de exemplos de como a criança transfere a situação de brincadeira para a vida real. Porém, essa transferência de comportamento do brincar para a vida real pode ser analisada somente como um sintoma de doença. Comportar-se em situação real como numa situação ilusória quer dizer apresentar os primeiros brotos de delírio.

Como demonstrou um estudo, o comportamento normal de brincar é observado quando a brincadeira tem um caráter de brincadeira de irmãs "de serem irmãs", ou seja, sentadas à mesa e realmente almoçando, as crianças podem brincar de almoçar, ou (no exemplo que apresenta Kats) as crianças, que não querem ir dormir, dizem: "Vamos brincar como se agora fosse de noite e temos de ir para a cama". Essas crianças começam a brincar do que, na realidade, fazem, pelo visto, criando outras relações, aliviando com isso a realização de uma ação desagradável.

Dessa forma, parece-me que a brincadeira não é um tipo de atividade predominante na idade pré-escolar. Somente nas teorias que analisam a criança, não como um ser que satisfaz as principais exigências da vida, mas como um ser que vive à procura de prazeres, em busca da satisfação desses prazeres, pode surgir a idéia de que o mundo da criança é um mundo de brincadeira.

Seria possível no comportamento da criança uma situação tal que ela agisse sempre segundo o sentido? Seria possível um comportamento árido do pré-escolar tal que, com um bom-bom, se comportasse de forma diferente da que desejaria apenas por causa da idéia de que deve se comportar de forma diferente. Esse tipo de submissão às regras é completamente impossível

na vida; já na brincadeira, torna-se possível. Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente⁷ na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.

Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança.

A segunda questão é como a brincadeira se movimenta. É interessante o fato de que a criança começa pela situação imaginária, sendo que essa situação, inicialmente, é muito próxima da situação real. Ocorre a reprodução da situação real. Digamos que, ao brincar de boneca, a criança quase repete o que sua mãe faz com ela: o doutor acaba de examinar a garganta da criança; ela sentiu dor, gritou, mas, assim que ele foi embora, no mesmo instante, a criança enfia uma colher na boca da boneca.

Então, na situação inicial, a regra está num estágio superior, em forma comprimida, amarfanhada. O

imaginário na situação também é extremamente pouco imaginário. É uma situação imaginária, mas ela torna-se compreensível em sua relação com a situação real que acabou de ocorrer, ou seja, ela é a recordação de algo que aconteceu. A brincadeira lembra mais uma recordação do que uma imaginação, ou seja, ela parece ser mais a recordação na ação do que uma nova situação imaginária. À medida que a brincadeira se desenvolve, temos o movimento para o lado no qual se toma consciência do objetivo da brincadeira.

É incorreto imaginar que a brincadeira é uma atividade sem objetivo. Ela é uma atividade da criança com objetivo. Nos jogos esportivos, existe o vencedor e o vencido, pode-se chegar primeiro e pode-se ser o segundo ou o último. Resumindo, o objetivo decide o jogo. O objetivo é aquilo graças a que se empreende todo o resto. Como o momento final, ele determina a relação afetiva da criança com o jogo; apostando corrida, ela pode preocupar-se demasiadamente e aborrecer-se muito; de sua satisfação pouco pode restar porque correr para ela é difícil fisicamente e, caso a ultrapassem, sentirá poucas satisfações funcionais. Ao final dos jogos esportivos, o objetivo torna-se um dos momentos dominantes sem o qual o jogar perde seu sentido, assim como seria colocar na boca uma bala gostosa, mastigá-la e cuspi-la.

No jogo, tem-se a consciência antecipada do objetivo definido - quem chegará primeiro.

No final do desenvolvimento, aparece a regra e, quanto mais rígida, mais adaptação exige da criança; quanto mais regula a atividade da criança, mais tenso e acirrado torna-se o jogo. No jogo, a simples corrida sem objetivo, sem regras, é um jogo indolente que não empolga as crianças.

Noll simplificou as regras do jogo de *croquet* para crianças. Assim fazendo, demonstrou como isso desanima, ou seja, como para a criança o jogo perde o sentido à medida que as regras são

⁷Ainda que contrariando o uso já estabelecido por outras traduções (zona de desenvolvimento proximal ou imediato), optamos pela palavra *iminente* porque ela traduz com mais propriedade a idéia de proximidade e possibilidade, ao mesmo tempo. (N.daT.)

dispensadas. Conseqüentemente, até o final do desenvolvimento, no jogo, aparece nitidamente o que estava no início em forma de embrião. Aparece o objetivo, ou seja, as regras. Isso estava presente anteriormente, mas em forma amarfanhada. Surge mais um momento que é essencial para o jogo esportivo - é a idéia de recorde que também está muito ligada ao objetivo.

Tomemos, por exemplo, o xadrez. É muito agradável jogar uma partida de xadrez e não é agradável para o jogador perdê-la. Noll diz que para a criança também é agradável chegar primeiro, assim como para uma pessoa bonita olhar-se no espelho; o resultado é um sentimento de satisfação.

Conseqüentemente, no final do desenvolvimento da brincadeira, surge um conjunto de qualidades que salta à frente na mesma proporção em que está amarfanhado no início; os momentos que são secundários ou colaterais no início, tornam-se centrais no final e, ao contrário, os momentos principais no início, tornam-se colaterais no final.

Finalmente, a terceira questão - qual é o gênero das alterações de comportamento da criança que a brincadeira produz. Na brincadeira, a criança é livre, ou seja, ela determina suas atitudes, partindo do seu "eu". Mas, é uma "liberdade" ilusória. A criança submete suas ações a um determinado sentido, ela age, partindo do significado do objeto.

A criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado.

Do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato; a regra que se liga a isso parece-me levar ao desenvolvimento de ações da criança com base nas quais torna-se possível, em geral, a separação entre a brincadeira e os afazeres cotidianos, separação esta com que nos deparamos, na idade escolar, como um fato principal.

Gostaria, ainda, de chamar a atenção para mais um momento: a brincadeira é realmente uma especificidade da idade pré-escolar.

Segundo a expressão figurada de um estudioso, a brincadeira da criança de até 3 anos de idade tem um caráter de brincadeira séria, assim como o jogo para o adolescente, é claro, em diferentes sentidos dessa palavra. A brincadeira séria da criança na primeira infância consiste em que ela brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real.

Na criança em idade escolar, a brincadeira começa a existir em forma limitada de atividades, predominantemente, como jogos esportivos que desempenham um papel conhecido no desenvolvimento geral dessa criança, mas que não têm o significado que desempenha para o pré-escolar.

Por seu aspecto, a brincadeira parece com aquilo ao que ela conduz e somente sua análise interna profunda mostra a possibilidade de determinar o processo de seu movimento e seu papel no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real.