

# A PRÁTICA CORPORAL COMO EXPRESSÃO DA IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA NA BRINCADEIRA: UMA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

*BODILY PRACTICE AS AN EXPRESSION OF CHILDREN'S IMAGINATION WHILE PLAYING: A HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY PERSPECTIVE*

*LA PRÁCTICA CORPORAL COMO LA EXPRESIÓN DE LA IMAGINACIÓN DEL NIÑO EN EL JUEGO: UNA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL*

Juarez Oliveira Sampaio\*, Ana Cristina de David\*, Lino Castellani Filho\*, Edson Marcelo Húngaro\*

**Palavras chave:**  
Vigotski.  
Aprendizagem.  
Jogos.  
Desenvolvimento humano.

**Resumo:** Pretendeu-se, com este estudo, estabelecer relações entre a brincadeira e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança à luz da psicologia histórico-cultural, elucidando como a brincadeira de faz de conta se materializa como prática corporal construtora de significados e de sentidos. Para tanto, o texto está organizado em três momentos: o primeiro apresenta a abordagem histórico-cultural e algumas informações sobre o principal autor que a constituiu; o segundo trata de definir os fundamentos basilares do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança – mediação, a formação de conceitos, a internalização e a zona de desenvolvimento imediato –; e o último discute o que vem a ser a brincadeira do ponto de vista de Vigotski, estabelecendo relações com a educação escolar e especialmente com a Educação Física.

**Keywords:**  
Vygotsky.  
Learning.  
Play.  
Human development.

**Abstract:** This study established relations between playing and children's learning and development processes in the light of historical-cultural psychology, elucidating how playing make-believe games materializes as a bodily practice of meanings and senses. For that, the text is organized in three stages: the first one presents the historical-cultural approach and some information about its main author; the second one seeks to define the basic foundations of children's learning and development process – mediation, concept formation, internalization, and the zone of immediate development; the third one discusses playing from Vygotsky's point of view, establishing relations with school education and especially with Physical Education.

**Palabras clave:**  
Vigotski.  
Aprendizaje.  
Juegos.  
Desarrollo humano.

**Resumen:** Se pretendió con este estudio establecer relaciones entre el juego y los procesos de aprendizaje y desarrollo del niño a la luz de la psicología histórico-cultural, explicando cómo el juego fantasioso se materializa como práctica corporal constructora de significados y de sentidos. Para ello, el texto se organiza en tres partes: la primera presenta el enfoque histórico-cultural y algunas informaciones sobre su principal autor; el segundo intenta definir los fundamentos básicos del proceso de aprendizaje y de desarrollo del niño –mediación, la formación de conceptos, la internalización y la zona de desarrollo inmediato– y el último, habla de lo que es el juego desde el punto de vista de Vigotski, estableciendo relaciones con la educación escolar y, especialmente, con la Educación Física.

\*Universidade de Brasília (UnB).  
Brasília, DF, Brasil.  
E-mail: [juarez@unb.br](mailto:juarez@unb.br);  
[acdavid@unb.br](mailto:acdavid@unb.br);  
[lino.castellani@uol.com.br](mailto:lino.castellani@uol.com.br);  
[marcelohungaro66@gmail.com](mailto:marcelohungaro66@gmail.com)

Recebido em: 27-04-2017  
Aprovado em: 05-08-2017

DOI:  
<http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.72972>



## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou elucidar relações entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança e a brincadeira à luz da psicologia histórico-cultural, bem como identificar as implicações dessa interação no contexto da Educação Física dirigida à educação infantil.

O diálogo que se estabeleceu no transcorrer do estudo, entre a psicologia e a Educação Física, fez-se tendo como base as elaborações do principal representante da psicologia histórico-cultural, Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), que se dedicou a entender como os indivíduos, ao longo de suas vidas, apropriam-se de aspectos do comportamento tipicamente humano por meio de relações mediadas com a realidade. Mais especificamente, buscou compreender a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção e memória voluntárias, percepção, construção de conceitos, capacidade de análise, síntese e crítica, entre outras) e como estas se desenvolvem em meio às contradições vividas pelos seres humanos em seus contextos histórico-sociais.

Para o autor, o desenvolvimento dessas funções na criança dependerá do seu acesso ao conhecimento, ou seja, da apropriação do patrimônio cultural (linguagem, escrita, desenho, cálculo, práticas corporais<sup>1</sup>, entre outras) construído e acumulado pela humanidade ao longo de sua história.

Portanto, para identificar as implicações da brincadeira sobre o desenvolvimento da criança, buscou-se, inicialmente, definir os fundamentos basilares do processo de aprendizagem e de desenvolvimento – mediação, a formação de conceitos, a internalização e a zona de desenvolvimento imediato<sup>2</sup> – para, em seguida, discutir o que vem a ser a brincadeira do ponto de vista de Vigotski, estabelecendo relações com a educação escolar e especialmente com a Educação Física.

## 2 CONCEITOS FUNDANTES DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para Vigotski (1995), instrumento e signo são conceitos subordinados à atividade mediadora, mas, apesar disso, têm especificidades na tarefa de mediação que podem ser notadas na forma pela qual orientam o comportamento humano.

O instrumento orienta o comportamento externamente, ou seja, constitui um meio pelo qual a atividade externa é dirigida para a apropriação e controle da natureza. Esse princípio, considerado por Vigotski como uma atividade mediadora, alicerça-se na concepção de trabalho em Marx.

Para Marx (2013), o trabalho é uma transformação intencional do homem sobre a natureza. Nesse processo, ao mesmo tempo, o homem modifica a si próprio. O instrumento seria, nessa concepção, um meio de trabalho, ou melhor:

1 Neste texto, a brincadeira será considerada por nós uma prática corporal. Segundo Lazarotti Filho *et al.* (2010), a ocorrência do termo práticas corporais foi identificada em diversos artigos e documentos referentes à Educação Física e manifesta-se, principalmente, como jogo, brincadeira, esporte, ginástica, dança, lutas e jogos de aventura.

2 O termo imediato advém da mais nova e última tradução do russo para o português da obra de Vigotski (2000) *A construção do pensamento e da linguagem*. Há outras denominações (proximal, próximo, iminente), porém, neste texto, optamos pelo uso da expressão zona de desenvolvimento imediato.

[...] uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto de trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com seu propósito (MARX, 2013, p. 256).

Dessa forma, o instrumento é empregado na ação sobre a natureza (realidade externa) modificando-a guiado pela ação intencional do homem.

O signo, por sua vez, é orientado para dentro. É um meio de atividade interna dirigida ao controle do próprio indivíduo, no âmbito psicológico (VIGOTSKI, 1995). A linguagem, por exemplo, é um instrumento psicológico que orienta o psiquismo e o comportamento do indivíduo na interação homem e realidade. Nesse contexto, a função do signo (imagem, palavra ou qualquer outro) é a de auxiliar o indivíduo em sua atividade psíquica. Ele se interpõe entre o homem e a realidade orientando seu comportamento em uma atividade intencional.

Em síntese, o signo tem a função de mediação agindo no interior do psiquismo enquanto que o instrumento atua na relação entre o homem e a natureza, de forma externa.

Em torno disso, como um exemplo, é interessante trazer a contribuição de Levina (VIGOTSKI, 2007). Ao observar crianças, demonstrou que, tentando atingir seus objetivos na realização de uma tarefa, os pequenos agem e, também, fazem o uso da fala (como ação mediadora). Numa situação experimental, propôs algumas tarefas práticas para crianças de 4 e 5 anos de idade. Em um dos experimentos, a criança teria que pegar um doce em cima de um armário fora do seu alcance. Alguns instrumentos, um banco e uma vara, foram apresentados à criança. Durante sua ação, no cumprimento da tarefa, a criança falava constantemente consigo mesma (fala egocêntrica) ou conversava com o pesquisador – quando suas estratégias eram insuficientes.

A fala, nesse sentido, é considerada meio auxiliar e de planejamento das ações da criança. A criança utiliza a fala para auxiliá-la em seus processos de pensamento na resolução da tarefa e, ao mesmo tempo, intervém no processo de desenvolvimento do próprio pensamento.

Nesse experimento, percebeu-se que fala e movimento (ação) se interpenetram. Os movimentos (andar, subir sobre o banco, manipular de forma coordenada uma vara e atingir o objetivo de pegar o doce) são orientados pela fala, sendo que, ao mesmo tempo, geram sua necessidade. Nesse sentido, Vigotski nos dá ferramentas teóricas para compreender a indissociabilidade entre o movimento e o psiquismo que se manifestam nas práticas corporais (brincadeiras, danças, esportes, lutas, entre outras).

Os princípios desse mesmo experimento foram aplicados por Zaporozhets – outro colaborador de Vigotski – na reestruturação do comportamento motor da criança nos seus primeiros anos de vida, após a aquisição da fala.

Na tarefa de executar o movimento de saltar, por exemplo, a criança muito nova só consegue realizar quando há um contexto que lhe impõe a necessidade ou simplesmente quando sente essa vontade. Nessas ocasiões, a criança começa a utilizar estímulos auxiliares para dominar seus próprios movimentos. De início, esses estímulos auxiliares (mediação) são de natureza externa – coloca-se uma tábua a sua frente para guiar seus saltos ou um comando verbal de um adulto (“salte!”).

Com o tempo, a criança poderá realizar a tarefa dando a si mesma o comando pela fala (“salte!”). Aos poucos, essa fala vai diminuindo sua intensidade até chegar aos sussurros

e, finalmente, a criança poderá apenas pensar (“salte!”), executando o movimento de forma voluntária. A linguagem externa (mediação) do adulto ajuda a criança a se organizar e a controlar seus próprios movimentos. Aos poucos, a criança aprende a usar a sua própria linguagem como instrumento psicológico (mediação) para controlar seus movimentos (LÚRIA, 1992).

Esse experimento nos ajuda a entender o percurso do desenvolvimento de um conteúdo da Educação Física: o saltar, analisado aqui sob a ótica vigotskiana como uma conduta cultural do indivíduo. Em síntese, esses experimentos demonstram dois fatores importantes sobre a linguagem:

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam falando o que elas estão fazendo; sua fala e a ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.

Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (VIGOTSKI, 2007, p. 15).

Tomando como base o resultado desses experimentos, Vigotski e seus colaboradores desenvolveram a hipótese de que a fala egocêntrica das crianças deve ser concebida como uma transição da fala exterior à interior. “Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto na sua forma externa está incluída na fala comunicativa” (VIGOTSKI, 2007, p. 15). O termo “fala comunicativa”, para o autor, explicita o caráter social da linguagem desde sua gênese, com o aparecimento do trabalho e como resultado do desenvolvimento filogenético.

Assim, o caminho do desenvolvimento da linguagem na ontogênese inicia seu processo externamente à criança, no conjunto de suas relações sociais. Essa premissa, segundo Vigotski (2000), é uma das leis fundamentais do desenvolvimento cultural do indivíduo.

O processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem e de todas as outras condutas culturais (a escrita, a leitura, o cálculo matemático, o conhecimento da natureza e as práticas corporais) foi denominado por Vigotski (1995) de internalização.

A internalização se expressa por meio da apropriação de conteúdos culturais a partir de uma relação interpsicológica, ou seja, ocorre por meio da colaboração de pessoas mais experientes sobre o sujeito que apreende um determinado conhecimento. No contexto escolar, concretiza-se na relação professor-estudante e nas interações que se materializam entre as crianças nas atividades pedagógicas. Ao se referir ao processo de internalização, Vigotski afirma que:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso de 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, 2003, p. 14).

Com base nessa premissa, podemos explicitar a gênese do desenvolvimento dos conceitos em sintonia com o processo de internalização. O aparecimento do conceito, que se confunde com o nascimento da linguagem (fala), surgiu com o trabalho – fruto da necessidade

de os homens se comunicarem para organizarem a produção e a reprodução de sua existência. Esse processo, que levou milhares de anos para se constituir como uma conduta humana, reproduz-se em menos de um quarto de década em cada criança que nasce. Pela necessidade de comunicação, uma criança entre 2 e 3 anos já adquiriu a capacidade de representar objetos mentalmente dando significados a eles e verbalizando-os. São os primórdios da construção dos conceitos.

Os conceitos a que a criança tem acesso em suas relações imediatas ou mediadas pela fala colocam os adultos e seus pares mais experientes como principais colaboradores no processo de aquisição dessas condutas culturais. Inicialmente, a criança tem acesso a significados de objetos e de fenômenos que fazem parte do seu contexto social mais imediato – a família e a vizinhança. Podemos denominar esses significados advindos de um contexto não escolar de conceitos cotidianos ou espontâneos (VIGOTSKI, 2000). Esses significados, ao serem apropriados (internalização), adquirem um sentido particular condizente às experiências e às possibilidades de compreensão que essa criança tem da realidade.

Para Luria (1979), com o significado da palavra a criança pode operar com objetos, inclusive se eles estiverem ausentes. Ela, como já vimos, opera de forma mediada por signos. Em níveis mais complexos de compreensão e intervenção sobre a realidade, a palavra acompanhada de seu significado incorpora as propriedades essenciais dos objetos e tem as bases para diferenciá-los de outros objetos e, ainda, de relacioná-los a determinadas categorias.

Com base nas reflexões sobre a internalização dos significados das coisas que estão no mundo, pergunta-se: o que o conceito tem a ver com tudo isso? Para Vigotski (2000), o patrimônio cultural e social constituído pelo conjunto dos homens é constantemente organizado sob um universo de significados, que cumpre a função de ordenar o real em categorias (conceitos). A partir dos conceitos podemos compreender os nexos causais que constituem o real e, por meio de mediações, entendê-los em sua totalidade.

O significado da palavra não é senão uma generalização ou um conceito. Generalização e conceito da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceito é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento (VIGOTSKI, 2000, p. 398).

O estudo do desenvolvimento dos conceitos, em diferentes níveis de desenvolvimento (tenra idade, pré-escolar, idade escolar, adolescência), mostra-nos as distintas relações de generalidades típicas de cada etapa de vida da criança. A passagem de uma fase de desenvolvimento de conceitos para outra mais complexa acontece da seguinte forma:

A criança forma uma nova estrutura de generalização primeiro com uns poucos conceitos, habitualmente readquiridos, por exemplo, no processo de aprendizagem; quando já domina essa nova estrutura, por força disso reconstrói e transforma a estrutura de todos os conceitos anteriores. Desse modo não se inviabiliza o trabalho anterior do pensamento, os conceitos não são recriados em cada novo estágio, cada significado isolado não deve por si mesmo executar todo o trabalho de reconstrução da estrutura. Isto se realiza – como todas as operações estruturais do pensamento – por intermédio da apreensão de um novo princípio em uns poucos conceitos, que posteriormente já são disseminados e transferidos a todo o campo dos conceitos por força das leis estruturais (VIGOTSKI, 2000, p. 374-375).

Um conceito ainda não internalizado por uma criança é um dado cultural presente nas relações interpessoais entre crianças mais experientes e adultos que convivem em seu

contexto sociocultural mais próximo. No ato de transmissão de um conceito, de um adulto para uma criança, as operações que o pensamento da criança realiza diferem das do adulto. Nesse diálogo cruzam-se níveis distintos de complexidades do conceito.

Na escola a criança se insere no mundo da sistematização do conhecimento. O conceito está dentro de uma estrutura organizada tendo como base as estruturas de generalizações. O professor para ensinar utilizar-se-á de palavras genéricas que são sínteses de outros conceitos menos complexos. Por exemplo, o conceito “cão” já está previamente categorizado dentro de uma estrutura genérica hierárquica de cima para baixo (animal vivo – cão – cão de caça, cão doméstico). O termo sistematizado denota essa organização do conceito dentro de um sistema. Vigotski o denominou conceito científico.

Os aprendizados da escrita, da leitura, da matemática e de práticas corporais – que se materializam por meio da internalização de conceitos e de experiências corporais – imprimem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (como a atenção, a memória entre outras).

Para aprender um conhecimento que à primeira vista não é muito interessante para a criança, **é imprescindível** estruturarmos um ambiente de aprendizagem que garanta que essa criança permaneça certo tempo de sua vida focada, concentrada nesse aprendizado. A atenção voluntária cumpre essa tarefa, por isso a criança é impulsionada pela instrução a desenvolvê-la. Aparece aqui uma explícita relação de encadeamento entre aprendizado e desenvolvimento: o aprendizado impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores! Nesse sentido, a escola se configura como um espaço privilegiado de socialização do saber sistematizado e tem o poder, por meio do ato de ensinar, de anteceder e de provocar o desenvolvimento da criança.

Para chegar a essa conclusão, Vigotski (2000) investigou concepções distintas que abordam as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e extraiu delas elementos que o inspiraram na proposição de sua teoria sobre a relação entre instrução e desenvolvimento, que fundamentaram sua compreensão sobre a zona de desenvolvimento imediato.

Para entendermos o que vem a ser zona de desenvolvimento imediato, é preciso saber o como e o quê a criança é capaz de fazer com a colaboração de pessoas mais experientes. A partir dessa premissa, pode-se aferir não apenas o processo de desenvolvimento até o presente momento, mas os processos que estão ocorrendo, que estão ainda amadurecendo e se desenvolvendo.

Para ilustrar esses processos e definir a zona de desenvolvimento imediato, Vigotski (2000) construiu um experimento com duas crianças com idades mentais de 8 anos e investigou as respostas dadas quando as crianças foram submetidas a testes para resolver problemas correspondentes a crianças em idades superiores (no momento em que ainda não tinham as funções psicológicas amadurecidas para resolver determinado problema e que só conseguiriam com a ajuda de pessoas mais experientes). O experimento permitiu que se observasse o seguinte: crianças que são ajudadas com exemplos, sugestões e demonstrações durante a tarefa são capazes de resolver problemas destinados a crianças mais velhas.

Com a colaboração, portanto, a criança pode fazer mais do que se estiver sozinha: “[...] em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente do que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve” (VIGOTSKI, 2000, p. 329).

Nessa perspectiva, o ensino é mais eficiente quando se realiza nos limites determinados pela zona de desenvolvimento imediato. O ensino provoca o desenvolvimento!

A educação escolar cumpre essa função, pois induz e orienta o desenvolvimento de funções psicológicas superiores ainda não amadurecidas e que só chegarão a níveis mais desenvolvidos se tiverem contato com o aprendizado de conceitos científicos.

Para dar corpo às imbricadas interações entre a zona de desenvolvimento imediato, a formação de conceitos, o processo de internalização e a mediação, já discutidos anteriormente, utilizar-nos-emos da compreensão e da análise de uma atividade importante, a brincadeira.

### 3 A BRINCADEIRA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICA CORPORAL DE MANIFESTAÇÃO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS

Há na Educação Física distintas formas de ensinar que se expressam em diferentes concepções pedagógicas. Cada uma delas concebe os conhecimentos/conteúdos de uma forma específica (BRACHT, 1999; CASTELLANI FILHO, 1998).

Alguns termos caracterizam os conteúdos sistematizados em cada uma dessas concepções pedagógicas: no âmbito da concepção crítico-superadora, os conteúdos são identificados como *cultura corporal*; na concepção crítico-emancipatória, como *cultura do movimento*; na concepção interacionista, como *jogo*; na concepção psicomotora, como desenvolvimento do *esquema corporal*; na concepção desenvolvimentista, como *movimento humano*; na concepção aptidão física, como *atividade física*; entre outras. Em todas elas, os conteúdos, expressam-se por meio de práticas corporais.

A brincadeira, sinônimo de jogo, é conteúdo de todas as concepções pedagógicas explicitadas anteriormente, mas, obviamente, é concebida por cada uma delas de maneira distinta sob o ponto de vista filosófico e teórico-metodológico. Porém, a brincadeira sob a ótica da psicologia histórico-cultural, tema deste trabalho, foi apropriada apenas por uma das concepções pedagógicas da Educação Física: a crítico-superadora (SAMPAIO, 2013).

Tomando como base os conteúdos da Educação Física, sob o enfoque da concepção crítico-superadora e dos fundamentos da psicologia histórico-cultural, o aprendizado da criança começa muito antes de sua história de escolarização.

A pré-história do saber escolar no âmbito da Educação Física contempla os jogos populares, a brincadeira de faz de conta, os esportes vividos de forma assistemática e uma infinidade de práticas corporais que a criança experimenta no contato direto com colegas e adultos que fazem parte de seu contexto sociocultural mais próximo. Podemos dizer que, ao internalizar esses conhecimentos, a criança tem acesso a conceitos cotidianos ou espontâneos que revelam sua força na experiência concreta que ela tem com as práticas corporais. Por outro lado, sua fraqueza se expressa na capacidade de abstração, arbitrariedade e intencionalidade sobre essas mesmas práticas. Essa limitação será superada no ambiente escolar, por meio da internalização dos conceitos científicos.

Nesse sentido, a brincadeira concebida neste estudo como prática corporal será a partir de agora o foco de nossa análise sob a ótica da psicologia histórico-cultural.

Vigotski, em 1933, proferiu uma palestra no Instituto Gertsen em Leningrado para professores(as) de educação infantil intitulada de “A brincadeira e seu papel no processo de desenvolvimento” (PRESTES, 2012).

Nessa palestra, Vigotski apresentou a brincadeira como a principal atividade da criança pré-escolar: identificou que as necessidades, os impulsos e os motivos da criança são os componentes fundamentais para seu aparecimento na infância. Explicitou uma relação de interdependência entre esses componentes fundamentais e a tipicidade das atividades socioculturais da criança em distintas fases de sua vida – primeira infância (até 3 anos), pré-escolar (3 a 6) e da idade escolar (a partir de 6, 7 anos) – e, por fim, mostrou-nos como o jogo de fantasia reproduz as contradições do contexto sócio-histórico, no qual a criança se relaciona, baseada em regras.

Neste estudo, nossa atenção se focou na análise que Vigotski desenvolveu em torno da interação entre a aprendizagem e o desenvolvimento na brincadeira (idade de 3 a 6 anos), ou seja, a razão pela qual identificou nessa atividade a geração de zonas de desenvolvimento imediato.

A brincadeira é a atividade principal para a criança pré-escolar porque conduz a linha de seu desenvolvimento, governando as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da sua personalidade (LEONTIEV, 2006).

Na brincadeira de imaginação – jogo de faz de conta –, a criança opera com conceitos e generalizações que estão acima das possibilidades de sua realização na realidade, mas que na fantasia se articulam em suas ações. Por exemplo, no brincar de ser professor(a), as crianças brincam em grupo, para “criar” uma situação de envolvimento entre quem ensina e quem aprende. Nesse momento, na brincadeira, a criança que representa a “professora”, geralmente, reproduz relações sociais hierárquicas em suas posturas frente às outras crianças que representam os “alunos”. Por vezes, inclusive, com muita rigorosidade (exigindo silêncio, ordem e respeito). São reproduzidos, nessas circunstâncias, papéis sociais implicados com atitudes, valores, normas e regras consolidadas na sociedade pelos adultos.

Tais brincadeiras, aparentemente materializadas como uma prática corporal despreziosa e de pouca complexidade, revelaram a Vigotski, a partir de um rigoroso estudo de sua gênese e desenvolvimento, os fundamentos basilares constituintes da teoria histórico-cultural.

Partindo de um suposto fundamental do desenvolvimento das condutas culturais – que o homem é o conjunto de suas relações sociais – Vigotski destaca as experiências do contexto social da criança como condutoras do seu processo de desenvolvimento. Afirma que as necessidades, motivos e impulsos afetivos das crianças são gerados pelas circunstâncias nas quais elas vivem e se expressam por meio de suas atividades. Na idade pré-escolar, por exemplo, a brincadeira dirigida pela imaginação surge em decorrência de necessidades e de impulsos específicos dessa faixa etária: nesse período da vida da criança aparecem desejos e tendências impossíveis de serem realizados (VIGOTSKI, 2008).

Assim, identifica-se uma estrutura de fases de desenvolvimento movidas pelas atividades principais que norteiam a vida das crianças em cada uma delas. Se na primeira infância (até os 3 anos) a criança tinha uma relação concreta com os objetos do mundo real, na idade pré-escolar a criança consegue pela imaginação descolar-se do significado da coisa que ela representa (um cabo de vassoura poderá se transformar em um cavalo).

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. [...] 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 (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Tais constatações esclarecem duas questões importantes sobre a brincadeira. A primeira questão é que os conteúdos da imaginação da criança – que nutrem a brincadeira – advêm do mundo real, fruto das experiências concretas da criança com os bens materiais e espirituais do seu ambiente cultural, conseqüentemente, a brincadeira sempre é conduzida por regras advindas das relações estabelecidas pela sociedade.

O modo de ser dos adultos, que envolve o conjunto de significados constituídos historicamente pela humanidade, é o conteúdo que orienta as brincadeiras de imaginação das crianças. Porém, o diálogo estabelecido entre a cultura e a criança no mundo real mediado pelos significados revela o encontro de dois distintos estágios de desenvolvimento dos conceitos, duas distintas formas de generalizações: a do adulto e a da criança. Por isso, evidentemente, os pequenos da pré-escola não significam os objetos como os adultos o fazem. Não conseguem abstrair do objeto as determinações históricas que engendram o sistema de generalizações do conceito verdadeiro, por exemplo, constituído pela palavra *professor*.

O conceito *professor* induz a mediações que podem ser estabelecidas entre classes sociais, alienação e trabalho. Porém, no jogo de faz de conta, as crianças operam com generalizações menos complexas, de tal forma que as regras que conduzem seus jogos são o resultado de suas possibilidades limitadas ao mundo concreto. Segundo Vigotski (2000), só na adolescência as abstrações e as sínteses cumprirão a tarefa de fazer as mediações necessárias para o conhecimento do objeto por meio de generalizações mais complexas.

A segunda questão é que a brincadeira gera zonas de desenvolvimento imediato. Na brincadeira, a criança – ao experimentar situações imaginárias e ilusórias de desejos irrealizáveis – opera com significados/conceitos e práticas que geralmente estão acima de suas possibilidades de realização no mundo real. Por exemplo, em uma aula de Educação Física para crianças da educação infantil (4 a 5 anos), quando trabalhamos com balões (bexigas), é comum vermos crianças colocarem o balão embaixo da blusa e passarem a imaginar-se como se fossem mães, fazendo carinho no volume deixado pelo balão sob a blusa como se fosse um bebê no interior do útero. Ao fazer isso, a criança lida com complexos significados (conceitos) de cuidado, segurança e de maternidade que se encontram acima de sua compreensão. Portanto, no jogo de fantasia geram-se zonas de desenvolvimento imediato. Para elucidarmos melhor essa relação entre o brincar e a zona de desenvolvimento imediato, incluindo nesse processo a internalização de conceitos e a mediação – faremos um exercício a partir da discussão que já fora realizada anteriormente por nós, sobre a linguagem egocêntrica.

Nesse mesmo jogo de faz de conta, durante a manipulação do volume deixado pelo balão sob a blusa, a linguagem (fala) e a ação caminham juntas, a criança fala consigo mesma, resgatando de sua memória e reproduzindo frases que ouviu de sua mãe em situações reais (“o bebê está chutando”, “o bebê está agitado”, “mamãe vai cuidar do bebê”). Assim, a fala orienta as ações da criança durante a brincadeira. Essa fala cumpre a função de mediação entre o discurso da mãe (conceitos advindos do real) e as ações da criança no jogo de fantasia. Esse

é o percurso da linguagem que, externamente à criança, no conjunto de suas relações sociais, tem seu processo de internalização consubstanciado na brincadeira, passando antes por um momento de oralidade e, com o tempo, à fala silenciosa (pensamento). A criança internaliza modos de agir e de ser.

Todo esse processo se materializa no corpo da criança. Ela nos mostra pela prática corporal o papel desempenhado no jogo de fantasia na representação da maternidade (o deslocamento lento das mãos sobre o volume deixado pelo balão sob a blusa – gesto que materializa a apreensão de significados de cuidado e de acolhimento). Por meio da prática corporal e da fala da criança, percebe-se a materialização do processo de reprodução de significados culturais.

Na idade escolar, a criança inicia seu contato com generalizações mais complexas como a escrita e a leitura – a sistematização do conhecimento. Os conceitos sistematizados cumprirão o papel de impulsionar o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores ainda não amadurecidas. A atenção e a memória voluntárias – que ainda não fecharam seus ciclos de desenvolvimento – serão conduzidas e guiadas por outra atividade principal: os estudos. Nessa fase, o contexto social da criança impulsionará a maturação de outras necessidades e surgirão outros impulsos afetivos que não mais colocarão a brincadeira de imaginação como a atividade principal: agora, as cobranças sociais lhe impõem novas relações com a realidade (LEONTIEV, 2004).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a ótica vigotskiana, abordamos os supostos teórico-metodológicos que explicam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento articulados à brincadeira. Nesse processo, demos ênfase ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, à mediação, à internalização, à construção de conceitos e à zona de desenvolvimento imediato. Os estudos de Vigotski, inspirados na teoria social de Marx e Engels, identificam o trabalho como a protoforma explicativa da gênese e do desenvolvimento de todas as condutas tipicamente humanas (os signos, os instrumentos, a linguagem, o pensamento, a escrita, a ciência, a filosofia, a arte, as práticas corporais, entre outros). Com base nesse princípio, chegamos à importante discussão sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, identificando como primado dessa relação à aprendizagem.

Vigotski, ao identificar em suas investigações a existência da zona de desenvolvimento imediato, revolucionou nossa compreensão sobre o aprender demonstrando a importância da colaboração dos mais experientes no processo da criança em obter o domínio de certa habilidade.

Sua contribuição trouxe importantes fundamentos para o(a) professor(a) de Educação Física que pretende intervir junto aos pequenos da educação infantil. Nessa teoria, que tão profundamente abordou a atividade da brincadeira, o(a) professor(a) encontrará subsídios que lhe ajudarão a compreender como se processa a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em movimento.

Com a brincadeira, como vimos, o professor de Educação Física poderá estruturar sua prática pedagógica buscando intervir sobre a zona de desenvolvimento imediato dos pequenos.

Poderá acompanhar/avaliar e planejar suas aulas referenciando-se naquilo que a criança ainda não aprendeu e operar sobre seu processo de construção de conhecimento.

No âmbito da Educação Física, os conhecimentos materializam-se como práticas corporais. Assim, quando uma criança brinca, apesar de expressar-se principalmente por meio da “linguagem corporal”, a oralidade desempenha um importante papel nessa ação. Precisamos ficar atentos ao que a criança verbaliza durante o jogo, pois movimento e fala são indissociáveis.

Ao mesmo tempo em que o pequeno salta, corre ou arremessa, usa a fala tanto para orientar suas ações (mediação) como para se comunicar com os colegas. Dessa forma, o conteúdo da fala da criança pode nos ajudar a perceber e compreender potencialidades e dificuldades enfrentadas numa determinada atividade corporal.

Submetida aos processos das práticas corporais, a criança (re)produz significados (construção de conceitos) provenientes do contexto sociocultural no qual está imersa: atitudes, valores e regras que conduzem as relações sociais dos adultos, bem como as veiculadas pela mídia. São essas algumas das referências para a construção de imagens que compõem as fantasias nas brincadeiras das crianças. Por essa razão, a intervenção crítica do professor sobre a brincadeira é fundamental, tendo em vista que nelas são usuais a reprodução de comportamentos individualistas e a discriminação (de gênero, de habilidades, de etnia, da pessoa com deficiência etc.)

Julgamos que a brincadeira – o jogo de faz de conta – é uma das formas mais interessantes de perceber a criança em sua totalidade, pois nela (por meio da prática corporal) o pequeno exterioriza o nível de compreensão que tem da realidade ao verbalizar os conteúdos da sua fantasia (imaginação). Nesse momento, a criança também expressa: potencialidades e limitações de sua motricidade, de sua forma de pensar, e de sua maneira de se relacionar com outras crianças. Enfim, a riqueza da brincadeira advém de que nela o psiquismo, o movimento e o contexto sociocultural se revelam como totalidade.

## REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p.69-88, ago. 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 123f. Tese (Doutorado) - Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

LAZAROTTI FILHO, Ari *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. **Movimento**, v.16, n.1, p.11-29, 2010.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. v.2.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p.59-84.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da Mente**. São Paulo: Icone, 1992.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 4.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Campinas: São Paulo, 2012.

SAMPAIO, Juarez Oliveira. **A educação física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UnB, Brasília, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista de Gestão de Iniciativas Sociais (GIS)**, n. 1, p. 23-36, 2008.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Psicologia e pedagogia**: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1995. v.3.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicologia**. Obras escolhidas. Madri: Visor, 1991. v. 1.