

Jogo e educação sob o aporte epistemológico da teoria histórico-cultural

Rogério de Melo Grillo¹ 

Resumo

O jogo no contexto da teoria histórico-cultural (THC), sob a égide das pesquisas de L. S. Vigotski e D. B. Elkonin, precisa ser depreendido por duas perspectivas adstritas. Primeira, o jogo necessita ser distinguido da brincadeira, no que tange à unidade “situação fictícia-regra” com isso, entendendo que, conquanto ambos os comportamentos lúdicos sejam produções histórico-culturais, a relação dialética entre regra e situação fictícia é o que os caracteriza e os diferencia. Segunda, os atos de jogar e brincar se remetem à uma forma de agir da criança diante de seu contexto sociocultural. Dessarte, a atitude de jogar e brincar denota modos de significação, apropriação e transformação cultural. Dito isso, o escopo do presente artigo é analisar as premissas teóricas alusivas ao jogo e à brincadeira, no cerne da THC, mediante as preleções de L. S. Vigotski e D. B. Elkonin, com vistas a propiciar reflexões quanto aos usos destes comportamentos lúdicos nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Jogo; Práticas pedagógicas; Teoria histórico-cultural.

Abstract

Play and education from the epistemological perspective of cultural-historical theory

Play in the context of Cultural-Historical Theory (THC), under the aegis of the research of L. S. Vigotski and D. B. Elkonin, needs to be understood from two different perspectives. Firstly, the play needs to be distinguished from pretend play, in terms of the “situation fictitious-rule” unit. With this, we understand that, although both ludic behaviours are cultural-historical productions, the dialectical relationship between rule and fictitious situation is what characterizes and differentiates them. Secondly, the activities of to play refer to a child’s way of acting in relation to their socio-cultural context. Thus, the attitude of playing denotes modes of signification, appropriation and cultural transformation. That said, the scope of this article is to analyze the theoretical premises of play and pretend play, at the core of THC, through the lectures of L. S. Vigotski and D. B. Elkonin, with a view to providing reflections on the uses of the ludic behaviors in pedagogical practices.

Keywords: Play; Pedagogical practices; Cultural-historical theory.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC, Brasil.

El juego y la educación desde la perspectiva epistemológica de la teoría histórico-cultural

El juego en el contexto de la Teoría Histórico-Cultural (THC), bajo los auspicios de las investigaciones de L. S. Vigotski y D. B. Elkonin, debe entenderse desde dos perspectivas diferentes. En primer lugar, hay que distinguir el juego de los juegos de simulación, en términos de la unidad “situación ficticia-regla”. Con ello, entendemos que, a un que ambos comportamientos lúdicos son producciones histórico-culturales, la relación dialéctica entre regla y situación ficticia es lo que los caracteriza y diferencia. En segundo lugar, las actividades de jugar y los juegos remiten a la forma de actuar del niño en relación con su contexto sociocultural. Así, la actitud de jugar denota modos de significación, apropiación y transformación cultural. Dicho esto, el objetivo de este artículo es analizar las premisas teóricas del juego en el seno de la THC, a través de las conferencias de L. S. Vigotski y D. B. Elkonin, con el fin de aportar reflexiones sobre los usos de estos comportamientos lúdicos en las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Juego; Prácticas pedagógicas; Teoría histórico-cultural.

Introdução

A base da brincadeira protagonizada não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que a possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos (Daniil B. Elkonin),

O presente artigo, segmento de uma pesquisa de pós-doutorado já concluída, não intenciona esgotar os termos jogo e brincadeira, trazendo à baila variadas definições com o fito de tão apenas estruturar essa produção histórico-cultural, como outras pesquisas fizeram dantes. Ora, o conceito de jogo e brincadeira é multifacetado e traz consigo diversificados pressupostos teóricos, segundo os diferentes campos de conhecimento (filosofia, sociologia, pedagogia, psicologia, biologia, etologia etc.). Em virtude disso, almejo revisitar os conceitos de jogo e brincadeira sob os auspícios da teoria histórico-cultural (THC), conforme os preceitos de L. S. Vigotski e D. B. Elkonin. Justifica-se que esta revisitação é fulcral para propiciar reflexões quanto aos usos destes comportamentos lúdicos nas práticas pedagógicas, seja na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para tal, de modo apriorístico, é precípuo depreender que, para os dois autores citados, jogo e brincadeira são produções histórico-culturais aprendidas, ressignificadas e que permitem processos variados de mediação semiótica. Entrementes, é medular destacar que ambos os autores visaram, mormente, investigar os atos de jogar e brincar como modos de as crianças agirem no mundo, ampliarem as suas leituras da realidade e, por subsequência, emanciparem-se em termos de desenvolvimento.

É nesse mote que Vigotski e Elkonin, em especial, aduzem que é imprescindível pesquisar as formas como as crianças agem no jogo ou na brincadeira e como, por meio disto, elas se apropriam da cultura e desenvolvem a sua personalidade. Estes dois autores, portanto, dedicaram-se, no que tange ao jogo e à brincadeira, a analisar as relações interpessoais que as crianças estabelecem mediante as suas ações nestes comportamentos lúdicos. Dessarte, o imo do debate é escrutinar como as crianças negociam regras, atuam sobre objetos (brinquedos), realizam as suas trocas semióticas, em suma, como elas se apropriam dialeticamente da própria cultura (objetos, discursos, signos, linguagens, formas de agir, vontades etc.).

Ora, refletir acerca destes pressupostos teóricos dá embasamento às práticas pedagógicas no âmbito escolar, uma vez que, no bojo da THC, os atos de jogar e brincar são culturais, isto é, tratam-se de ações da criança diante de seu contexto sociocultural. Compreender este processo é a chave para analisar que, ao passo que há certas transformações neste meio sociocultural pelas ações da criança, ela, igualmente, modifica-se nessa vinculação dialética. Desse agir da criança, que engloba os atos de jogar e brincar, têm-se as produções humanas (cultura) portadoras de significação. Para a THC, a cultura é produto das leis históricas, da atividade humana em seu meio social (trabalho, jogo, brincadeira, arte etc.) e fundamento às produções e às condições concretas de existência. Portanto, a cultura corresponde a todo tipo de produção humana dotada de significado e sentido (significação).

Cabe salientar que essas produções decorrem dos liames sociais entre as pessoas. À guisa de ilustração, ao analisarmos as ações de uma criança bem pequena, estas ações recebem significação que outra pessoa mais experiente (um adulto ou uma criança) lhe dá. Destarte, a criança bem pequena incorpora essa cultura (pela significação) e se constitui como um ser cultural. Nesses moldes, a cultura é o produto da vida social e, paralelamente, da atividade social das crianças, denotando não somente a apropriação de experiências socioculturais, porém, a formação de funções psíquicas, motoras e afetivas (no jogar e no brincar) que dão azo ao processo de humanização.

Mediante as dilucidações trazidas nesta seção, intenciona-se debater as contribuições da THC, destacadamente de L. S. Vigotski e D. B. Elkonin, no que corresponde ao jogo e à brincadeira. Para tanto, tomarei como aporte epistemológico os trabalhos dos autores sobreditos, de modo crítico, com vistas a ampliar o debate teórico referente a esta temática e, subsequentemente, oportunizar reflexões respeitantes aos usos destes comportamentos lúdicos nas práticas pedagógicas.

Jogo, brincadeira e linguagem

La libertad creativa del juego se expresa también en que el niño se entrega a él con toda la emocionalidad que le es inherente, experimentando enorme satisfacción (Daniil B. Elkonin).

O jogo e a brincadeira, no âmbito da THC de Vigotski e Elkonin, são ideados como produções histórico-culturais detentoras de significação (linguagem). No cerne destes comportamentos lúdicos, a criança pode vivenciar o lúdico como forma de expressividade, amplificar a sua leitura de mundo e desenvolver a sua autonomia. A partir da vivência da criança (jogar e brincar) com estes comportamentos lúdicos, ela tem condições para enriquecer a sua cultura lúdica, apropriando-se e desenvolvendo conhecimentos culturais, como também possibilidades de emancipação (desenvolver variadas funções psíquicas, sociais etc.).

Nesse entendimento, pode-se depreender que o jogo e a brincadeira possuem função cultural e “[. . .] não podem ser um fenômeno biológico. A base do jogo [e da brincadeira] é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem” (Elkonin, 2003, p. 36). Desse modo, o jogo e a brincadeira procedem das condições socioculturais de vida da criança em sociedade.

Haja vista estas idiossincrasias no tocante ao jogo e à brincadeira, Vigotski e Elkonin trazem ao debate a correlação destes comportamentos lúdicos com a linguagem. Para tal propósito, Vigotski (2000; 2021) perscruta que, no jogo e na brincadeira, o signo² precisa ser compreendido como um meio pelo qual a criança representa, explica ou expressa outros objetos, fenômenos, eventos, situações. Logo, os signos são orientados para o próprio sujeito na sua relação com os outros (linguagem) e com o mundo (formas de ação, abstração, significação). Isto denota que são os signos, os quais circulam nos contextos de jogo ou brincadeira (como regras, linguagens de

² Como exemplo, observemos os subsequentes signos arrolados por Vigotski (1993; 2000; 2021): fala verbalizada, a língua escrita e todo sistema de linguagem em geral; diferentes formas de numeração e cálculos; dispositivos mnemotécnicos; simbolismo algébrico; obras de arte; diagramas; mapas; desenhos; todo o gênero de signos convencionais etc. Os signos indicados são criações das pessoas como meios de explicar e compreender o mundo, relacionar-se com os outros, autocontrolar-se, organizar as suas formas de trabalho e a sociedade, maneiras de controle do comportamento etc. Dito assim, a linguagem, no sentido *lato*, é organizada como um sistema semiótico que estrutura os signos em conjuntos complexos. E a palavra, signo humano por excelência (ou signo dos signos), é tomada como a forma essencial de as pessoas agirem e pensarem diante de seu meio sociocultural. Nesse entendimento, a consciência e o agir humano são processos semióticos compostos por signos e pela significação. À vista disso, pela linguagem emergem as possibilidades de as pessoas ampliarem o seu desenvolvimento cultural e, consecutivamente, tornarem-se produtoras de cultura (Grillo, 2018, p. 92).

jogo, rituais ou situação fictícia), os elementos que proporcionam à criança agir (jogar ou brincar) em seu meio sociocultural.

Abreviadamente, o signo, no jogo ou na brincadeira, necessita de um ato de produção de significado (significação) para existir e exercer a sua função social. Ou seja, uma coisa para ser classificada como signo deve ter significado, deve ter uma realidade (significante) que remete a outra realidade (referente) e de algum modo (significado). Nesses termos, desponta a significação como a criação e o emprego de signos pelo sujeito. Expendido de outra maneira, é um processo portador de sentido-significado, que se embasa no princípio da unidade dialética de sentido-significado em um determinado contexto sociocultural.

Contudo, vale sublinhar que o processo de significação tem um duplo aspecto, posto que, por um lado, tende-se aos sistemas de significação produzidos histórica e culturalmente pelas sociedades (sentido coletivo). Por outro lado, compete à experiência individual e social de cada sujeito, em cada ato discursivo (aspecto individual). Nessa acepção, a significação, no jogo e na brincadeira, propicia que a criança se aproprie dos meios de acesso relativos ao universo dos sistemas semióticos criados historicamente pelas pessoas (como a linguagem e suas variadas formas e usos). Laconicamente, pela significação, a criança pode transpor o plano estritamente biológico para o plano cultural. Por este motivo, Elkonin (2003) reforça que o jogo e a brincadeira não são inatos, porém, derivam da aprendizagem cultural.

Sumariamente, o signo só se concretiza e atua desde que ele mesmo seja um conjunto especial de relações interfuncionais entre pensamento e linguagem. Ora, dar significação é elaborar um ato humano consciente recorrendo a signos, pelo qual se abarca e mobiliza um conjunto complexo de relações interfuncionais de procedência sociocultural.

Elkonin (1987; 2003), Lindqvist (1995) e Zhukovskaia (1975), sob a égide dos pressupostos de Vigotski, pretextam que a concatenação entre jogo, brincadeira e linguagem possui algumas finalidades primordiais: comunicação de ideias; convenções acerca das regras e dos papéis assumidos; intercâmbio social; pensamento generalizante; ordenação e categorização conceitual da realidade concreta em conjuntos de objetos, situações, fenômenos e informações; sistematização das funções psíquicas e afetivas; tomada de consciência.

Consoante aos baldrames da THC, Vigotski (2008; 2021) e Elkonin (1971; 2003) elucidam que a criança se apropria não somente dos conteúdos que promanam da experiência cultural, por intermédio do jogar/brincar, mas principalmente dos meios e formas de ação cultural (linguagem, conceitos científicos etc.). Isto significa que mediante o jogo e a brincadeira, a criança tem espaços de apropriação quanto ao seu contexto sociocultural.

A título de esclarecimento, no documentário “Território do Brincar, Série MiniDocs”, no episódio “Barquinhos – Tatajuba, CE³” (Meirelles & Reeks, 2015), temos o seguinte cenário: um grupo de crianças se mobiliza para produzir barquinhos (cada criança produz o seu), usando isopor (de caixa térmica e/ou de prancha de *bodyboard* danificada) para construir a base do barco (aproximadamente 30 centímetros de comprimento), metal para o leme, graveto amarrado ao plástico (sacos plásticos), por meio de linhas, para constituir o mastro e a vela do barquinho. Elas explicam que é preciso utilizar isopor porque este material flutua melhor na água. Além disso, o leme (tira de metal) é imprescindível para não deixar o barco virar. Vejamos a explanação proferida pelas próprias crianças:

Se não tiver leme, ela vira. A gente brinca assim, quando o vento vem dali, a gente bota a canoa para ir para lá. Aí quando o vento vem lá das cabaceiras, a gente bota a canoa para vir para cá. Se o pano [vela] dela tiver virado para cá, a gente bota um pouquinho de lama aqui para aprumar (Meirelles & Reeks, 2015).

Nota-se que há conhecimento científico nesta produção cultural, bem como uma leitura de mundo destas crianças, porquanto aprenderam sobre barcos ao se apropriarem de um tipo de conhecimento, na sua interação social com os adultos pescadores. Na impossibilidade de construir grandes barcos, as crianças produziram barcos em miniatura (barquinhos de 30 centímetros, aproximadamente) para brincarem, contendo medida e formato precisos no corte do isopor, com base na forma dos barcos dos adultos. Além disso, utilizaram do isopor como um material propício à flutuação do barquinho. De resto, a essencialidade de um leme (tira de metal) acoplado ao barco, tal qual de mastro e vela para a navegação, demonstram um entendimento destas crianças correspondente aos requisitos para que o barco possa navegar e resistir às exigências necessárias à navegação (flutuar, locomover, equilibrar na água).

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ec2SEpXN33U>.

Essa situação descrita, em linhas gerais, é justamente o que Vigotski (2008; 2021) e Elkonin (2003) defendem como o *leitmotiv* do jogo e da brincadeira. Em outros termos, jogar e brincar são formas de a criança agir no mundo, possibilitando a sua emancipação, autoafirmação (constituição da subjetividade) e desenvolvimento (brincar/jogar como “atividade-guia”). Enquanto transforma o seu contexto socio-cultural, a criança é, *pari passu*, modificada por sua ação (jogar e brincar) e, com isso, desenvolve novas relações entre as funções psíquicas superiores, visando à resolução de problemas, à compreensão da realidade concreta e à sua ação no mundo.

Em consonância com estes autores, Lindqvist (1995) frisa que:

Play develops children's consciousness. In addition to the role of play in the children's emotional development process, it also helps them form their own ideas of the world. Play is the activity where a meeting takes place between internal ideas and external actions (p. 50, grifo meu).

O exemplo deslindado (barquinhos de Tatajuba) está adstrito às concepções epistemológicas de Elkonin (2003) que, por sua vez, avulta que o jogo e a brincadeira “[. . .] refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida” (p. 35). Consequentemente, a criança amplia a sua leitura de mundo, ao ressignificar a atividade dos adultos e pela engrazagem da vida cotidiana com o sentido sociocultural do trabalho humano.

“O mundo do jogo” tem suas leis rígidas, que são reflexo ou cópia das relações reais existentes entre as pessoas e os objetos, ou entre os objetos. O jogo [e a brincadeira] não é um mundo de fantasia e convencionalismo, mas um mundo de realidade, um mundo sem convencionalismos, só que reconstituído por meios singulares (Elkonin, 2003, p. 319).

Em conclusão, ao analisarmos o jogo e a brincadeira no contexto escolar, podemos inferir que a atitude de jogar e/ou brincar são atos de significação (linguagem), que intercorrem em conjunturas de jogo ou brincadeira, marcadas por linguagens construídas, papéis assumidos e protagonizados, convenções em grupo sobre regras e estratégias, trocas semióticas estabelecidas pela linguagem do jogo ou da brincadeira. Por isso, compreender este processo é substancial às práticas pedagógicas, pois se tem elementos conceituais para se analisar que a problematização do(a) professor(a) em situações de jogo ou brincadeira, reverberará nas experiências concretas da vida cotidiana das crianças. Ora, estes dois comportamentos lúdicos em pauta, condizem a um intercâmbio de conhecimentos culturais, pelos quais se criam valores, meios de agir e se expressar, o que implica em modos de ação consciente no mundo concreto.

A unidade “situação fictícia-regra” no jogo e na brincadeira

Sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra (L. S. Vigotski).

Enceta-se esta seção, salientando que Vigotski (2009; 2017; 2021) defende a situação fictícia, no jogo ou na brincadeira, como um ato criador da criança, que se fundamenta na realidade social. Em outras palavras, a situação fictícia é constituída por elementos apropriados da realidade sociocultural e das experiências concretas que se produz nesse processo. Elkonin (2003) assevera que a unidade situação fictícia-regra surge aprioristicamente na brincadeira, pelo fato de que este comportamento lúdico não é uma mera reprodução da realidade, mas sobretudo a transformação do ato criador mediante as experiências concretas da criança em seu cotidiano.

A partir destas postulações, é crucial destacar que, estritamente nos trabalhos Vigotski (2008; 2021) e Elkonin (1971; 2003), a brincadeira e o jogo têm duas características elementares: situação fictícia e regras. Estes autores propugnam que a brincadeira é análoga ao “brincar de faz de conta” e ao “brincar protagonizado”, em que há uma situação fictícia às claras e regras latentes. No que lhe tange, o jogo tem regras patentes e situação imaginária mais recôndita.

Nessa lógica, uma brincadeira de faz de conta, conquanto não requeira um conjunto apriorístico de regras formuladas por convenção, tem regras, já que, prioritariamente, tem uma situação fictícia que em si conserva regras de comportamento (regras sociais apropriadas pela leitura de mundo da criança). Elkonin (2003) justifica que, destacadamente na brincadeira, “[. . .] no âmbito do papel que a criança assume, há, em realidade, uma certa regra de conduta que reflete a lógica da ação real e das relações reais” (p. 319).

Essa posição epistemológica de D. B. Elkonin, basicamente, reflete que a situação fictícia (ou imaginação) é o sustentáculo para toda a atividade criadora, seja no jogo ou na brincadeira. Por conta desta particularidade, pode-se inferir que toda situação fictícia possui regras, pelo fato de que ela sobrevém intermediada pela apropriação e significação que a criança atribui, diante dos elementos da cultura que ela vivencia/experencia (conjunturas cotidianas em geral: trabalho do adulto, práticas linguageiras, comportamentos do dia a dia etc.). Isso posto, o autor supramencionado reconhece que a situação fictícia (fantasia ou imaginação) não resulta de nenhum descobrimento fora da realidade social concreta, de nenhuma invenção mágica, até que se produzam as condições materiais e psíquicas basilares ao seu aparecimento.

A esse respeito, Vigotski (2008; 2021) argumenta que o fato de uma criança imitar um adulto, um animal ou até uma personagem de desenho animado, indica a presença de regras latentes na ação. Expendido de outra forma, não são regras formuladas de antemão, porém regras derivadas da própria conjuntura fictícia (condutas, formas de agir, comportamento introjetado culturalmente etc.) e que norteiam a imitação.

À vista disso, Vigotski (2009; 2021) alvidra que a imitação não é um processo mecânico, mas uma oportunidade de a criança realizar ações que estão na sua zona das possibilidades aproximadas e que oportunizam avançar além de suas capacidades em um nível atual. Isto é, a criança pode chegar à imitação a partir de ações que estão além do que ela é capaz de realizar.

Essa concepção de L. S. Vigotski repercute nos ideários de Elkonin (1987), que, no que lhe cabe, expõe:

El juego no sólo incorpora los conocimientos infantiles sobre la realidad social, sin o que los eleva a un nivel superior, les trasmite un carácter consciente y generalizado. A través del juego el mundo de las relaciones sociales, mucho más complejas que las accesibles al niño en su actividad no lúdica, se introduce en su vida y la eleva a un nivel significativamente más alto (p. 93, grifo meu).

Nesse contexto, tanto para D. B. Elkonin quanto para L. S. Vigotski, a imitação é uma reconstrução individual da criança ante a tudo aquilo que ela observa nos outros, a saber: palavras, gestos, regras de conduta, formas de comportamento, desenhos etc. Esse movimento acarreta a criação de algo novo, por intermédio desse processo de observação, análise e apropriação (Vigotski, 2000; 2008; 2017; 2021; Elkonin, 1971; 1987; 2003).

A imitação só é possível quando ela se situa na zona das possibilidades aproximadas da criança, e por isso o que a criança pode fazer com o auxílio de uma sugestão é muito importante para o estado do seu desenvolvimento. Falando propriamente, isto exprime um pensamento há muito conhecido e empiricamente estabelecido pela pedagogia: o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece mas também pelo que ela pode aprender (Vigotski, 2004, p. 537).

Considerando estes apontamentos relativos à imaginação, vale retomar um conceito praticado por L. S. Vigotski que, outrossim, foi explorado pelo autor em pauta ao estudar o jogo e a brincadeira. Trata-se da noção de zona de desenvolvimento iminente, a qual leva em conta que a imitação não é uma simples cópia de um modelo, mas um processo de significação (reconstrução individual) produzido na relação interpessoal.

Nesses moldes, o conceito “*zona blijaichegorazvitia*”, traduzido como “zona de desenvolvimento iminente” (Prestes, 2010), pode ser definido como

[. . .] a distância entre o nível de desenvolvimento atual, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. [. . .] A *zona blijaichegorazvitia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (Vigotski, citado por Prestes, 2010, p. 173).

Basilarmente, o nível de desenvolvimento atual é definido como o nível de desenvolvimento da criança, em que já se estabeleceu como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já consolidados. Por sua vez, o nível de desenvolvimento possível (igualmente depreendido como iminente) diz respeito às formas de agir, pensar e compreender da criança em fase de elaboração. Sendo assim, necessitando da ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente. De maneira concisa, o nível de desenvolvimento atual caracteriza o desenvolvimento da criança retrospectivamente, enquanto o nível de desenvolvimento possível (ou zona de desenvolvimento iminente), representa o desenvolvimento prospectivamente.

O conceito de zona de desenvolvimento iminente, à luz do debate no âmbito do jogo e da brincadeira, é empregado por Vigotski (2021) para explicar que a “[. . .] brincadeira [ou o jogo] é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente” (p. 235, grifo meu). E continua:

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 [e posteriormente no jogo], colocando-a num nível superior de desenvolvimento (p. 235).

Com fins de esclarecimento, Vigotski (2008; 2021) e Elkonin (2003) subentendem que é inverossímil preconceber que uma criança possa se comportar em uma situação de brincadeira (fictícia) sem regra alguma (destituída de uma leitura de mundo e sem vontade de atuar em seu meio sociocultural) e, tal-qualmente, em uma circunstância de jogo, desprovida da unidade regra-situação fictícia (imaginação). Dito isso, eles sustentam que o jogo e a brincadeira não são inatos, nem mesmo totalmente turbulentos e desordenados (sem regras).

[. . .] é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar [brincar] 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 (Vigotski, 2008, p. 28, grifo meu).

No âmbito escolar, depreender os conceitos supramencionados dá azo para se trabalhar pedagogicamente com o jogo e a brincadeira, assumindo-os como produções histórico-culturais da humanidade, sendo aprendidos, vivenciados, ressignificados e alicerçados na unidade dialética “situação fictícia-regra”. Nesse embasamento, as atitudes de brincar e jogar não são instintivas, porém atos dotados de significação socio-cultural. Por este motivo, a unidade “situação fictícia-regra” é uma criação cultural, que constitui uma premissa *sui generis* para o aparecimento do jogo e da brincadeira.

Jogar e brincar na perspectiva dialética de Vigotski e Elkonin

As crianças não brincam de brincar.brincam de verdade (Mario Quintana).

O mote desta seção é investigar que, para se entender o jogo e a brincadeira, faz-se substancial considerar que ambos os comportamentos lúdicos aludidos são forjados por intermédio de uma correlação dialética. Isto conota que as atitudes de jogar ou brincar ocasionam uma construção a partir do espaço já existente (realidade concreta, cultura). Jogar e brincar é, nesse ponto de vista, uma materialização desinente da correspondência dialética da criança com o seu meio sociocultural, com as suas vontades e afetos, e na sua inter-relação com os outros. Estas ações (jogar e brincar) são dialéticas, porque estão imbuídas de contradições contínuas, no que concerne à realidade e às formas de as crianças compreenderem o mundo sociocultural, como algo precipuamente contraditório e em permanente transformação. Por esta razão, Elkonin (2003) endossa que jogar/brincar é cultura, dado que representa o próprio agir humano intermediado pelas condições socioculturais de vida historicamente formadas.

Pino (2005) roborava a supracitada tese, ao assinalar que a cultura é produto das leis históricas e da atividade do ser humano em seu meio social (por exemplo: trabalho, jogo, literatura, artes, ciências etc.). Nesse viés, a cultura é o substrato das condições concretas de existência do ser humano. Segundo essa orientação teórica, atinaria a todas as produções humanas, as quais são fundadas em significado/sentido. Ou melhor, de significação: produção e utilização propositada de signos (linguagem) para organizar a realidade, o trabalho, o comportamento, dentre outras ações cotidianas.

Ademais, Pino (1991) igualmente explicita que a significação possui um papel primordial, viabilizando ao sujeito (ser humano) a transposição do plano estritamente biológico para o plano cultural. Dessarte, permitindo o seu desenvolvimento cultural, na qualidade de produtor e produto da cultura.

À guisa de elucidação, antes de desenvolver o seu pensamento verbal, a criança bem pequena lida com brinquedos que são oferecidos por adultos (na escola e fora dela). Por consequência, o brinquedo, nesse período, passa a exercer uma função elementar no desenvolvimento do brincar (brincadeira de papéis ou protagonizada). Graças a isso, o brincar da criança é impregnado de produções humanas (objetos culturais): significações dos outros; formas diversificadas de trabalho; regras; hierarquias; práticas de linguagem etc.

Exposto de outra maneira, o primeiro contato da criança com o brincar é, amiúde, mediado pelos adultos, e, geralmente, os modos de agir com brinquedos também. Consequentemente, a criança incorpora essa cultura intermediada pela significação do outro e, *pari passu*, vai se constituindo como um ser cultural. Por seu turno, essa criança vai ganhando autonomia, ao produzir seus próprios brinquedos e maneiras de brincar (leituras de mundo). Sendo assim, ela está basicamente produzindo cultura nas suas vinculações com os demais sujeitos em seu meio social. Vejam os exemplos nas figuras 1, 2 e 3.

Figura 1 – Brinquedo construído – bomba de combustível.



Fonte:Acervo do autor (pesquisas).

Figura 2 – Brinquedo construído para brincar com o brinquedo industrializado.



Fonte: Acervo do autor (pesquisas).

Figura 3 – Brinquedo construído para se jogar *beyblade*.



Fonte: Acervo do Território do Brincar (Meirelles & Reeks, 2015)
(<https://territoriodobrincar.com.br/videos/piao-de-tampinha-de-detergente/>).

As duas primeiras figuras suprarreferidas, sumamente, relatam que a criança estava motivada a brincar com a sua moto, mas que, em razão de ela estar sem bateria (motoca elétrica), toda a situação do brincar foi modificada. Transmutando a conjectura da brincadeira, a criança então brincou de “abastecer” a moto, visto que o brinquedo não se locomovia por falta de bateria. Podemos observar que a brincadeira foi definida não pelo objeto presente (moto), porém pela condição e necessidade que a criança tinha em brincar (agir). com isso, a criança, auxiliada por um adulto, produziu o brinquedo “bomba de combustível” (construção de um objeto cultural para dar suporte ao brincar). Fato análogo ocorre com o pião de rolimã e tampinha de frasco de detergente. Trata-se de um tipo de brinquedo construído, para se jogar *beyblade* (Figura 3).

Estes exemplos configuram os atos de jogar ou brincar como cultura. Ora, as crianças defronte de um problema (motoca sem bateria ou ausência do brinquedo industrializado – *beyblade*), buscaram uma reorganização correspondente ao jogo e à brincadeira, para concretizarem a suas ações de jogar ou brincar. Para tanto, no primeiro caso, foi-se produzida uma “bomba de combustível”. No segundo caso, piões de rolimã com tampinha de detergente. Ambas as situações descritas demonstram transformações em objetos (brinquedos como representantes ou suportes para ação – função de substituição), para contextualizar a brincadeira ou o jogo.

O tema do jogo [e da brincadeira] é o campo da realidade reconstituído pelas crianças. como já indicamos, os temas dos jogos [e brincadeiras] são extremamente variados e refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes (Elkonin, 2003, p. 35).

É nessa lógica que Elkonin (1987; 2003) defende que as crianças têm autonomia para obliterarem tudo aquilo que não é primacial às suas ações de jogar ou brincar. Nesse sentido, elas podem incutir novas regras (ou retirar), hibridizarem condições culturais e ambientais (incluir animais, usar coisas da natureza, produzir objetos que mesclam material industrializado e elementos da natureza etc.), ressignificarem objetos, linguagens, brinquedos, espaços-tempos, rituais, trabalho adulto, comportamentos cotidianos etc.

Essa explanação expõe que jogar e brincar se consolidam por intermédio de relações subjetivas e dialéticas, que se plasam e se materializam na realidade concreta. Em tese, as ações das crianças se coadunam aos elementos culturais do

cotidiano, tais como atitudes, regras, valores, comportamentos, afetividades, vontades individuais e coletivas etc.

Como foi exposto, na THC, as ações de jogar e brincar são dialéticas. Consistem, então, em um movimento de apropriação, interação e significação, não linear nem passiva, mas contraditória. Esse processo se refere ao ato da criança interpretar, articular e empregar signos, atribuindo novos significados e sentidos às suas ações em face à realidade concreta. Essa análise, arquitetada por Vigotski (2021), deu ensejo ao autor para propugnar que a essência da brincadeira e do jogo é a situação fictícia e as regras, porque, para ele, qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer jogo com regras é jogo com situação imaginária (reciprocção entre situação fictícia e regras).

Observemos outro exemplo, propendendo às proposições susoditas. No filme “Kolya - uma lição de amor” (Svěrák, 1996), há uma cena bem peculiar. A criança, Kolya, acompanha continuamente o trabalho de seu padrasto, Louka, um músico que toca em funerais para prover o seu sustento. Kolya intenciona participar em sua realidade, como um modo de atuação no mundo adulto e, com este intuito, ele vai se apropriando da realidade sociocultural a qual está interrelacionando (funerais, conversas com adultos etc.). Em certo momento, Kolya brinca de funeral com as suas marionetes, realizando todas as formalidades desse ritual: entoa uma canção fúnebre; insere a marionete coberta por um tecido preto em uma caixa de sapato, a qual possui uma cruz desenhada em sua tampa; dispõe as outras marionetes ao redor da caixa, como personagens que estão velando o falecido; de resto, empurra a caixa e fecha as cortinas de seu teatro de marionetes, representando o fim do ritual fúnebre.

Louka, ao ver a cena, fica intrigado e pergunta a Kolya: “o que você está fazendo?”. Por sua vez, Kolya responde: “o seu trabalho”. Essa cena ilustra destacadamente que essa criança (Kolya) está objetivando agir no mundo, tal qual o adulto. Ela não está simbolizando ou imitando mecanicamente algo observou em seu cotidiano. A este respeito, Vigotski (2021) esclarece que:

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 (pp. 231-232).

Analogamente, Elkonin (2003) infere que:

O conteúdo do jogo [e da brincadeira] é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho. O conteúdo do jogo [e da brincadeira] revela a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos; pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com o qual o homem opera ou a atitude que adota diante de sua atividade e das outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho humano (p. 35).

Respeitante ao jogo de regras, as crianças tendem a estabelecer as regras previamente por convenção ou a se envolverem em jogos propostos por outras crianças ou adultos, cujas regras são apresentadas antes do desenrolar do jogo. Entretanto, elas podem ser alteradas no transcurso do jogo, desde que seja pela vontade do grupo de jogadores. Nesse tipo de jogo, a regra é manifesta e a situação fictícia torna-se, então, latente.

Em conformidade com L. S. Vigotski, Elkonin (1971) especifica que jogar e brincar são dialéticos, uma vez que nestas ações coexistem características tidas como contrárias, por exemplo, liberdade e restrição, fantasia e realidade, prazer e desprazer, riso e seriedade. De maneira suplementar, podemos destacar que, no jogo ou na brincadeira, a criança enfrenta conflitos e contradições advindas da concatenação entre vontade, desejo, imaginação e regra. Por outro lado, para que o jogo (regras patentes) aconteça, estas antíteses são estreitamente necessárias e complementares.

Considerações finais

O jogo e a brincadeira são fontes do desenvolvimento e criam a zona de desenvolvimento iminente (L. S. Vigotski).

A THC dá embasamento para compreendermos que a função da escola é engendrar um espaço social de produção de conhecimentos, de desenvolvimento de conceitos científicos na sua relação com os conceitos cotidianos, de desenvolvimento da personalidade e da moral como um caminho para a liberdade do estudante na sociedade.

Nesses moldes, pensar o jogo e a brincadeira no bojo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, é compreender que não há desenvolvimento sem ensino, sem formação humana, quer dizer, desprovido de intencionalidade pedagógica refletida, organizada e planejada. Isto denota que estes comportamentos lúdicos precisam desenvolver a dinâmica cultural dos conhecimentos produzidos historicamente

pela humanidade, a partir da prática e da vivência humana, ou seja, pelo agir do estudante no mundo, por via da resolução de problemas consciente (unidade dialética intelectual-afetiva) (Vigotski, 1995; 2003).

À guisa de desfecho, retomo algumas orientações de Vigotski (2008; 2021) e Elkonin (1971; 1978; 1987; 2003), tal-qualmente apreendidas por Lindqvist (1995), Zhukovskaia (1975), Bodrova e Leong (2011), Smolucha (1992), Van Oers (2014) e Grillo (2018), que aduzem determinadas peculiaridades do jogo e da brincadeira no contexto da THC, e que servem de sustentação à prática pedagógica com os comportamentos lúdicos em questão:

- O jogo e brincadeira não são provenientes de ações inatas (atividades instintivas), nem mesmo turbulentas e desordenadas.
- O jogo e brincadeira são produções histórico-culturais aprendidas e sistematizadas socialmente.
- Não existe “jogo de exercício”, pois o requisito para o reconhecimento do jogo ou da brincadeira é a situação fictícia e as regras (tomada de consciência).
- A unidade fundamental do jogo e da brincadeira é, de modo inseparável, a situação fictícia (imaginária) e a regra, pelo qual dá fundamento à transferência do significado de um objeto a outro.
- Jogar e brincar são dialéticos.
- A imaginação não é uma condição *sine qua non* para o nascimento do jogo ou da brincadeira, pelo fato de que em suas ações, a criança representa situações as quais já foram, em algum momento, vivenciadas por ela em seu meio sociocultural. Quer dizer, a imaginação emerge quando a criança tem um conhecimento do real estado das coisas e das interações sociais, objetos e pessoas que a rodeia.
- A imaginação da criança está coadunada à realidade concreta, porquanto extrai dela (realidade) os elementos basilares para os seus atos de criação no jogo e/ou na brincadeira.
- Quando joga ou brinca, a criança não se afasta do mundo real (realidade concreta), de maneira oposta, é um momento em que ela pode apropriar-se cada vez mais de sua realidade sociocultural.

- Jogo e brincadeira têm formas de comunicação e socialização bem específicas e dinâmicas. Dessarte, engloba uma linguagem intrínseca que comporta esquemas semióticos, a saber: vocabulários; gestos; formas de ação individuais ou coletivas. Precipuamente, possibilitam o início de uma brincadeira ou jogo, ou a construção de brinquedos.
- Todo jogo e/ou brincadeira dispõe de apropriação individual por parte dos sujeitos que jogam/brincam. Em função disso, estão infundidas de certas alusões que dão subsídios para interpretações subjetivas.
- A ação de jogar e brincar se consolida por via de um conjunto de regras, objetivos, situações imaginárias, condutas diversificadas e flexíveis.

Em linhas gerais, expus no presente texto que se apropriar dos pressupostos da THC, propicia repensar as práticas pedagógicas com o jogo e a brincadeira. Em primeiro lugar, favorece reconhecer estes comportamentos lúdicos como produções histórico-culturais aprendidas, ressignificadas e que proporcionam às crianças processos variados de mediação semiótica. Em segundo lugar, possibilita entender que o jogo e a brincadeira representam uma dimensão da linguagem humana, já que em seu cerne, jogar e brincar são atos dialéticos com significação. Finalmente, oportuniza analisar que ambos os comportamentos lúdicos configuram uma essencialidade de a criança agir em sua realidade sociocultural, produzindo sentidos e significados (resolvendo problemas, comunicando ideias, criando objetos ou regras, interagindo, conhecendo-se, buscando participar de seu meio, expressando-se etc.).

Referências

- Bodrova, E. , & Leong, D. J. (2011). Revisiting vygotskian perspectives on play and pedagogy. In S. Rogers (Org.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: concepts, contexts and cultures* (pp. 60-72). London: Routledge.
- Elkonin, D. B. (1971). Symbolics and its functions in the play of children. In R. E. Herron, & B. Sutton-Smith (Orgs.). *Child's play*. New York: Wiley.
- Elkonin, D. B. (1978). *Psichologija igry*. Moscow: Pedagogika.
- Elkonin, D. B. (1987). Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. In M. Shuare (Org.), *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: antología*. Moscou: Progreso.

- Elkonin, D. B. (2003). *Psicologia do jogo* (2. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Grillo, R. M. (2018). *Mediação semiótica e jogo na perspectiva Histórico-Cultural em Educação Física escolar* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Recuperado em 1 de setembro de 2023 <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1062550>
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: a didactic study of play and culture in preschools*. Uppsala: Uppsala University.
- Meirelles, R., & Reeks, D. (Dir.). (2015). *Território do brincar*. [Filme]. São Paulo: Maria Farinha Filmes.
- Pino, A. (1991). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno Cedes*, (24), 32-43.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>
- Smolucha, F. (1992). The relevance of Vygotsky's theory of creative imagination for contemporary research on play. *Creativity Research Journal*, 5(1), 69-76. <https://doi.org/10.1080/10400419209534423>
- Svěrák, J. (Dir.). (1996). *Kolya: uma lição de amor* (Filme). Los Angeles: Warner.
- Van Oers, B. (2014). Cultural-Historical perspectives on play: central ideas. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Orgs.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood*. Thousand Oaks: SAGE.
- Vigotski, L. S. (1993). *Obras escogidas, Tomo II*. São Paulo: Visor.
- Vigotski, L. S. (1995). *Obras escogidas, Tomo III*. São Paulo: Visor.
- Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica* (2. ed.). São Paulo: Martins

Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, (8), 23-36.

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

Vigotski, L. S. (2017). O problema do ambiente na Pedologia. In A. M. Longarezi, & R. V. Puentes (Orgs.), *Ensino desenvolvimental: antologia, livro 1*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

Vigotski, L. S. (2021). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In L. S. Vigotski, *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. São Paulo: Expressão Popular.

Zhukovskaia, R. I. (1975). *El juego y su importancia pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.

Submetido em: Setembro de 2023

Aceito em: Novembro de 2023

Sobre o autor

Rogério de Melo Grillo

Pós-Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2020-2022). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2018). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2012), campus Itatiba/SP. Licenciado e Bacharel em Educação Física (2005) e Especialista em Educação Física Escolar (2007) pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais/SP. Graduado em Pedagogia pela FAFIBE (MG). É pesquisador na Universidade Federal do Ceará, sendo coordenador de pesquisa do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA - UFC); na UFSC, sendo membro do GEPROFEM; e na Unicamp, sendo membro do EscolaR. É membro da “The Association for the Study of Play (TASP)”. Fez estágio doutoral na Universidad de Buenos Aires (UBA) - Argentina, sob a orientação da profa. Dra. Carolina Duek (UBA/Conicet). É membro titular do Conselho Editorial da Editora Científica e da Brazilian Journal of Policy and Development. Vice-presidente da CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE XADREZ ESCOLAR - CBXE. Tem 20 anos de experiência na Educação Básica, atuando nas funções de professor, coordenador, diretor e consultor pedagógico; e 10 no Ensino Superior, na função de professor e pesquisador. Realiza pesquisas na área da Educação e da Epistemologia, com ênfase em: Teorias sobre Jogo, Lúdico e Cultura Lúdica; Didática e comportamento lúdico; Inclusão e Teoria Histórico-Cultural.

E-mail: rogerio.grillo@hotmail.com