

A EMERGÊNCIA DO NOVO NO APRENDER-ENSINAR DAS CRIANÇAS

Bernd Fichtner¹

Resumo: São apresentadas e discutidas as condições para o surgimento de representações simbólicas no primeiro ano de vida das crianças: a estrutura circulante dos movimentos do corpo do bebê, o gesto de apontar e a "atenção conjunta". Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, esse processo mostra uma qualidade social fundamental. Além disso, é discutido como a criança na idade de dois até três anos cria na brincadeira de faz-de-conta uma nova função psicológica: a imaginação. A qualidade social desses processos permite uma nova compreensão da relação aprender-ensinar como relação dialética.

Palavras-chave: Abordagem histórico-cultural; Representações simbólicas; Gesto de apontar; Intencionalidade social; Brincadeira de faz-de-conta; Imaginação; Aprender-ensinar.

LA URGENCIA DE UNA NUEVA MANERA DE ENSEÑAR-APRENDER DE LOS NIÑOS

Resumen: Se presentan y discuten las condiciones necesarias para el surgimiento de representaciones simbólicas en el primer año de vida de los niños: la estructura actual de los movimientos del cuerpo del bebé, el gesto de señalar y la "atención conjunta". En la perspectiva del abordaje histórico-cultural, este proceso muestra una calidad social fundamental. Además, se discute cómo el niño en la edad de dos a tres años crea el juego de fantasía, tiene una nueva función psicológica: la imaginación. La calidad social de estos procesos permite una nueva comprensión de la relación enseñanza-aprendizaje como relación dialéctica.

Palabras clave: enfoque histórico-cultural, las representaciones simbólicas; gesto de señalar; intencionalidad social; juego de fantasía; imaginación, aprendizaje-enseñanza.

THE EMERGENCE OF THE NEW IN THE LEARNING AND TEACHING OF THE CHILDREN

Abstract: This paper presents the prerequisites for the development of symbolic representations in the first year of the baby's life: the circulating structure of the baby's body movements, the pointing gesture as well as "social intentionality". In the perspective of the cultural-historical approach, this process has a fundamental social quality. Furthermore, this paper sets out to discuss how children between two and three years of age develop a new psychological function: the imagination. The social quality of these processes leads to a new understanding of the interrelation between learning and teaching.

Keywords: Cultural-historical approach, pointing gesture, social intentionality, role-play, imagination, interrelation between learning and teaching

¹ Universität Siegen. Fakultät II, Department Erziehungswissenschaft. Adolf-Reichwein Str. 2, D-57068 Siegen. Alemanha. EMAIL: fichtner@paedagogik.uni-siegen.de

Gostaria de começar com observações aparentemente banais sobre os movimentos circulares do bebê. No segundo passo apresento brevemente o conceito do social e da sociabilidade do bebê no contexto da emergência do novo. No terceiro passo mostro como Vigotski concretiza esses conceitos no surgimento do “*primeiro gesto de apontar*”. Pesquisas atuais do grupo de Michael Tomasello sobre o surgimento da “*atenção conjunta*” e da “*intencionalidade compartilhada*” no bebê explicam a radicalidade desse paradigma. No quarto passo apresento brevemente o potencial da brincadeira de faz de conta para a emergência do novo.

1. Os movimentos circulares ou o bebê como pesquisador

No desenvolvimento dos bebês — muito antes da aquisição da habilidade de falar com palavras — encontramos um fenômeno surpreendente: os movimentos circulares.

Na psicologia de desenvolvimento a fase inicial da infância parece ser bem compreendida pelo conceito “período sensório-motor”. Para mim essa fase é realmente mais rica e complexa do que esse conceito implica. Essa fase é cheia de movimentos complexos com os quais o bebê se comunica com as coisas fora dele e ao mesmo tempo consigo mesmo. Uma coisa é vista, tocada, apalpada, provada, cheirada. O bebê experimenta peso e leveza, dureza e suavidade, molhado e seco etc. Esses processos afetam as mãos, juntamente com todos os sentidos, especialmente os olhos. Essa combinação apresenta uma incrível diversidade através de uma variedade de combinações.

As ações não acontecem de qualquer maneira, elas também não são reflexos biológicos, não são inatas. Essas ações são iniciadas e estimuladas pelo bebê mesmo, que é intrinsecamente ativo. As suas ações parecem ter como limite apenas a exaustão física.

Para mim *todos estes movimentos têm uma intrigante estrutura circular e são ciclos*. Eles apresentam, a meu ver, uma “*natureza teórica*”: Todos os movimentos se ocupam não só com os objetos, mas também com o movimento próprio, com suas próprias percepções, com o próprio “self”. Na realização dos movimentos de tocar um objeto ocorrem *ao mesmo tempo* sensações táteis do bebê mesmo. Os movimentos podem ser sentidos de volta, eles são sensualmente reflexivos. Obviamente, essa vivência de um objeto e ao mesmo tempo de um “self” é um impulso para repetir e desenvolver os movimentos.

Por exemplo: o bebê realiza com prazer crescente sequências de sons do balbúcio. Os sons são ativamente articulados — o produto de sua articulação vai, sem esforço de volta, para dentro dos próprios ouvidos e estimula de novo o seu desenvolvimento posterior.

Obviamente sentir-se mesmo, na própria atividade, estrutura o desenvolvimento dessa atividade.

A intersecção de dois sentidos heterogêneos (articular um som e perceber um som) produz uma intimidade peculiar, que se constitui para nós, adultos, uma objetividade tão óbvia do mundo. A produção dessa objetividade depende do fato de que ela é refletida de volta para o próprio sentido do eu mesmo.

Finalmente encontramos, antes da aquisição da língua, um fenômeno com uma nova qualidade. Pergunto: *Encontramos aqui os pressupostos para um comportamento representativo?* Exemplifico: uma criança com a idade de mais ou menos um ano está ouvindo os sinos da igreja e começa a representar mimeticamente os movimentos dos sinos da igreja com a parte superior do seu corpo.

Isso é mais do que uma imitação superficial. Independentemente da situação concreta, o bebê *representa* o comportamento de um *outro* e constrói nisso uma relação consigo mesmo. Se for verdade que uma relação imediata e direta consigo mesmo seja impossível, o bebê descobre-se a si mesmo através da *representação* do comportamento de um *outro*. Essa leitura ou interpretação precisa ser concretizada, por isso vou usar no próximo passo uma perspectiva teórica de Vigotski.

2. O social e a sociabilidade do bebê como contexto da emergência do novo

Para Vigotski o bebê é considerado desde seu nascimento como parte do social como um todo, mas sempre como sujeito dessas relações sociais. Ele participa, desde o seu nascimento, na vida social da qual faz parte. O social não é considerado como *algo exterior*, como *uma força alienada* que exerce uma pressão na criança e que força as formas sociais, ou seja, objetivas, de perceber ou pensar. O social não representa algo autônomo, com um sentido próprio. Não pode ser reduzido somente às estruturas objetivas da sociedade, ou aos processos psíquicos internos dos indivíduos. O social são as relações reais — relações que também se encontram nas relações submersas no indivíduo e sociedade como um todo. Vigotski tematiza isso detalhadamente no conceito “*situação social de desenvolvimento*”.

Nessa perspectiva, a criança e seu ambiente social devem ser analisados como uma unidade. Zoia Prestes demonstra com muita clareza como a ideia da unidade perpassa toda a obra de Vigotski e como está intimamente relacionada ao seu método de análise:

O ambiente não existe em absoluto. Para compreender e estudar o desenvolvimento humano é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o

indivíduo que o perceba e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre (PRESTES, 2012, p.119).

A sociabilidade da criança pertence, desde o começo, aos aspectos essenciais da existência humana. O ambiente social é uma condição fundamental para o desenvolvimento da criança, para a origem e diferenciação das suas qualidades humanas.

Quase todas as novas pesquisas sobre a interação entre a mãe e o bebê no primeiro ano (veja STERN, 1990; TREVARTHEN, 1979a, b) concretizam, no fundo, o modelo vigotskiano do caráter social do desenvolvimento: mãe e bebê estão intensivamente ocupados com a tarefa de desenvolver o social, quer dizer, uma subjetividade que tem a ver com as duas pessoas. Essas pesquisas provam, por um lado, que o bebê ensina à mãe como ela poderia inserir o seu comportamento no próprio comportamento do bebê. Por outro lado, a mãe ensina literalmente o seu bebê a conhecer e entender o que são os próprios sentimentos dele. Como e de que forma? *A mãe com o seu rosto, com todas as expressões de alegria e de tristeza da mímica apresenta para o bebê o primeiro espelho onde ele pode olhar a si mesmo. Um espelho que apresenta uma personalidade própria e reflete a personalidade do próprio bebê em desenvolvimento.* As expressões miméticas, no rosto da mãe, correspondem às emoções e aos afetos expressos pelo rosto do bebê.

Encontra-se aqui um intercâmbio contínuo entre aspectos recíprocos e aspectos complementares por parte do bebê e da mãe. As emoções e os afetos são a base desse intercâmbio.

O psicólogo Daniel Stern (1992) pesquisou por mais de 20 anos o desenvolvimento dos bebês. No final ele publicou uma síntese dos resultados da própria pesquisa numa forma de poesia provocante: “Diário de um Bebê” (1994). Aqui um exemplo de Stern sobre a relação mimética entre o rosto da mãe e o rosto do bebê:

Eu mergulho no mundo do seu rosto. Seus contornos são aqui o céu, as nuvens e a água. A sua vitalidade e a sua dinâmica são o ar e a luz. Principalmente, é uma profusão de luz e ar. Mas hoje está tudo aqui parado e sombrio. Nem as linhas no seu rosto, nem seus arcos redondos se movem. Será que ela foi embora? Para onde ela foi? Eu estou com medo. Arrasta-se lentamente sua indiferença dentro de mim. Estou buscando no rosto dela algo vivo para que eu possa fugir. Agora eu vou descobri-lo — são os seus olhos. Toda a sua vitalidade é concentrada lá. Também é o mais macio e o mais duro ponto desse mundo.

Os olhos da minha mãe me atraem mais e mais em um mundo muito distante. Eu movimento e balanço em frente aos pensamentos dela, que passam para frente e para trás quando eles ondulam a superfície do seu olhar. Olho intensamente para as profundezas e sinto o fluxo poderoso de sua energia invisível. Com força, essa energia sobe de lá para mim e me puxa como se fossem rebocadores. Eu grito de volta. Realmente quero ver seu rosto novamente com sua expressão vívida. Retorno gradualmente de volta à

vida em seu rosto. O mar e as nuvens foram transformados. Sua superfície brilha muito claro. Novos espaços se abrem agora — arcos sobem e começam a pairar, superfícies e formas começam lentamente a dançar. Seu rosto torna-se uma leve brisa que toca a mim mesmo em carícias suaves que inspiram. Ele é o vento com que se enchem minhas velas novamente. A dança começa em minha mente, mais uma vez (1994, p. 63, tradução B. Fichtner).

Entre nove e doze meses de idade encontramos um salto qualitativo no desenvolvimento do bebê, que Vigotski descreve como “gesto de apontar”.

3. O gesto de apontar como uma revolução

O gesto de apontar pode ser considerado como modelo de desenvolvimento. À primeira vista, o gesto de apontar não tem nada ou bem pouco a ver com uma concepção de desenvolvimento. Mas gostaria de usar esse gesto como uma metáfora que traz, a meu ver, um potencial enorme para esclarecer aspectos básicos do desenvolvimento como processo social e cultural.

Vigotski destaca três fases na ontogênese do gesto de apontar: *Na primeira fase*, trata-se de um simples movimento espontâneo da criança, orientado a um determinado objeto que ela não consegue alcançar. Inicialmente, o bebê de 6-7 meses tenta pegar com a mão um objeto, um chocalho, por exemplo, fora do seu alcance. Estica a mão rumo ao chocalho, fazendo no ar um movimento de pegar, sem conseguir tocá-lo. Do ponto de vista do bebê, este é um movimento dirigido ao chocalho, uma relação externa entre ele e o brinquedo, uma tentativa mal sucedida de alcançar esse objeto.

Na segunda fase, o outro, neste caso a mãe, interpreta esse movimento atribuindo-lhe um significado (indicador do desejo da criança). Assim, ocorre uma transformação na situação. Observando a tentativa da criança de pegar o chocalho para si, na verdade a mãe estará interpretando aquele movimento mal sucedido de pegar um objeto como tendo o significado: “eu quero aquele chocalho”. Isto converte o movimento em gesto ou sinal para o outro, embora não o seja ainda para a criança. Como resultado, ela atinge o objetivo que deseja, não de forma direta, mas pela mediação do outro.

Por fim, *na terceira fase*, a criança capta, numa experiência pessoal, o significado que o seu movimento tem para o outro, convertendo-o, assim, em *signo para ela*. Dessa maneira, quando desejar de novo o objeto, em vez de indicá-lo ao outro, a criança se dirige à pessoa, em forma de pergunta, como mediador entre ela e o objeto. Ao longo de várias experiências semelhantes, a própria criança começa a incorporar o significado atribuído pelo adulto à

situação e a compreender seu movimento como o ato de apontar esse objeto desejado. Aquele movimento de pegar transforma-se no ato de apontar, com uma interação orientada não mais para o objeto, mas para a outra pessoa. O significado do gesto é inicialmente estabelecido por uma situação objetiva e social, depois interpretado pelas pessoas que cercam a criança e, a seguir, incorporado pela própria criança, a partir das interpretações dos outros.

Da integração das atividades recíprocas e complementares formam-se, baseadas no gesto de apontar, as primeiras ações cooperativas com objetos, que se encontram em múltiplas formas nos jogos como “*give and take*” (dar e pegar), no mundo inteiro e em todas as culturas. Agora o bebê é capaz de devolver intencionalmente um objeto.

Vigotski desenvolveu esse exemplo no ano 1930/31 como *modelo teórico*, que abre novas perspectivas para entender a *representação simbólica ou mimética*, o *comportamento simbólico*, o *símbolo* e o *signo*. O que é um símbolo num comportamento simbólico? Entendemos o termo símbolo como super-termo, usando signos e símbolos com significados diferentes um do outro. Um signo é um símbolo estritamente separado, convencionado e, dessa forma, arbitrário, quer dizer, que se deve e se pode interpretar. Ao contrário, o símbolo é parte ou pode ser parte do simbolizado, assim, ele não é estritamente diferenciado do simbolizado, como prova a gênese do símbolo na criança. Um símbolo pode ser individual, não convencionado. Símbolos e signos são mediadores organizando, estruturando e regulando ao mesmo tempo a ação social e a ação interior. Símbolos e signos são mediadores entre o espaço exterior de comunicação social e o espaço interior de consciência. Símbolos e signos são, no sentido próprio, uma interface. Entendo mimese ou representação mimética como um processo de uma imitação criativa. Aqui o sujeito — o bebê e a criança — produz quase “um molde, uma reimpressão do mundo social” transformando este mundo numa parte de si mesmo. Processos miméticos são sensuais, ligados ao corpo. Na fase mimética, o gesto, a pose e a expressão facial começaram a ser usadas como formas de comunicação não verbal. No *comportamento simbólico* os meios da expressão e da comunicação estão vivos num sentido totalmente material e concreto nas diferentes formas das suas representações, seja oral, gestual, expressão corporal, visual (veja FICHTNER, 2010).

Hoje, encontram-se muitas pesquisas atuais que concretizam esse *modelo teórico*, descobrindo também novos aspectos. Muito importantes são, a meu ver, as pesquisas do grupo de Michael Tomasello, em Lipsia. Desde 1998, Tomasello trabalha como Co-Diretor no “Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie” (Instituto Max Planck para Antropologia Evolucionária).

Aqui ele constrói junto com os seus colaboradores o conceito “*atenção conjunta*” ou “*atenção compartilhada*”:

Entre nove e doze meses de idade, os bebês humanos começam a se envolver num conjunto de novos comportamentos que parecem indicar certa revolução na maneira como entendem seus mundos, sobretudo seus mundos sociais. [...] Aos nove meses, os bebês humanos começam a realizar um sem-número dos assim chamados comportamentos de atenção conjunta que parecem indicar uma compreensão emergente das outras pessoas como agentes intencionais iguais a si próprios, cujas relações com entidades externas podem ser acompanhadas, dirigidas ou compartilhadas (TOMASELLO, 2003, p. 84-85).

Esses novos comportamentos não são diádicos como aqueles primeiros comportamentos (bebê e mãe – ou bebê e objeto). Esses novos comportamentos são *triádicos* no sentido de que envolvem uma coordenação de suas interações com objetos e pessoas, resultando num triângulo referencial composto de criança, adulto e objeto ou evento ao qual dão atenção. A situação prototípica nessa idade é a dos bebês pela primeira vez começarem a olhar, de modo flexível e confiável, para onde os adultos estão olhando (acompanhamento do olhar). Envolvem-se com eles em sessões relativamente longas de interação social mediada por um objeto (envolvimento conjunto), usar os adultos como pontos de referência social e agir sobre os objetos da maneira como os adultos estão agindo sobre eles (aprendizagem por imitação). Em suma, é nessa idade que pela primeira vez os bebês começam a sintonizar-se com a atenção e o comportamento dos adultos em relação às entidades exteriores.

As crianças passam a se envolver em interações de *atenção conjunta* quando começam a entender as outras pessoas como agentes intencionais iguais a elas próprias:

As crianças fazem o juízo categórico de que os outros são “como eu” e, portanto também devem funcionar como eu. [...] A criança simplesmente vê ou imagina a disposição do outro para o objetivo que este pretende alcançar de maneira muito semelhante àquela que imagina para si mesma, e então vê o comportamento da outra pessoa direcionado para o objetivo de maneira muito semelhante a como vê o próprio (TOMASELLO, 2003, p. 105).

Agentes intencionais são seres humanos comuns que têm objetivos e fazem escolhas ativas entre os meios comportamentais disponíveis para atingir aqueles objetivos, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção na busca desses objetivos.

Chimpanzés não mostram essa qualidade de uma intenção social. Em outras palavras: saber que o outro também tem uma intenção. Na base de pesquisas empíricas M. Tomasello (2003) apresenta o conceito de “*intenções compartilhadas*” como base e fator principal na evolução dos seres humanos e da sociedade humana.

4. A emergência do novo na brincadeira de faz-de-conta

A brincadeira é mais do que ações individuais normais. A brincadeira caracteriza um quadro, um contexto no qual as ações da brincadeira têm um significado e uma organização diferentes do que teriam em outras situações. Pode-se descrever esta organização como um meta-nível, que diz: "isso é uma brincadeira". Quando as crianças, no contexto de brincadeira, organizam suas ações de um modo particular, elas produzem um "*mundo próprio*".

O trabalho de Vigotski² sobre a brincadeira de faz-de-conta apresenta com clareza ímpar a análise genética, estrutural e funcional da atividade de brincar. Vigotski tematiza duas questões principais com respeito à brincadeira de faz-de-conta: a questão da gênese e a questão do seu papel no desenvolvimento³.

Atualmente conhecemos culturas de povos indígenas onde não se encontra a brincadeira de faz-de-conta. O antropólogo brasileiro Gilton Mendes (2005) descreve detalhadamente a vida cotidiana do povo indígena *Enawene-Nawe*, na região amazônica, onde se encontra uma riqueza de formas de brincar, mas a brincadeira de faz-de-conta não existe. Porque surge nas nossas sociedades modernas a brincadeira de faz-de-conta como fenômeno natural e normal? Obviamente existe, nas sociedades modernas, uma separação grave entre o mundo das crianças e o dos adultos. Será que as crianças tentam superar esse abismo principalmente pela brincadeira de faz-de-conta?

Na perspectiva de Vigotski encontra-se a chave para entender o novo na brincadeira, nos desejos não realizáveis de crianças que surgem na idade pré-escolar. Na idade de quase três anos a criança começa a adiar a realização de seus desejos, o que é impossível numa criança menor. Então, é o amadurecimento das necessidades não realizáveis imediatamente que possibilita surgir a brincadeira. Então, por que a criança cria a brincadeira de faz-de-conta? *Essa brincadeira é uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis.*

O que é primordial na brincadeira é que ela reflete a vida dos adultos. A criança brinca de situações reais que não podem ser vividas na vida real por ela naquele momento. Ela cria a situação imaginária a que Vigotski atribui um papel importante, pois é nesse momento que surge pela primeira vez a divergência entre o campo visual concreto e o campo dos significados, o campo semântico. A criança elabora *uma nova relação entre*

²Os seguintes textos de Vigotski "A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança", "A análise pedológica do processo pedagógico" encontram-se em "Psicologia Pedagógica" (2004) e "Psicologia do desenvolvimento infantil" (2004).

³A base da minha fala se encontra no importante trabalho de Zoia Prestes, que abriu uma nova porta para entender e compreender o pensamento de Vigotski, sobretudo no seu livro "Quando não é quase a mesma coisa – Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil" (2012).

objeto/situação concreto e significado. Nessa prática de brincadeira de faz-de-conta a criança está construindo algo radicalmente novo: *a imaginação*.

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 formas da consciência, forma-se originalmente na ação” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

A conquista da *imaginação* é a conquista de uma nova liberdade, de uma nova autonomia. Por exemplo: uma criança de um ano e meio entra num espaço cheio de objetos atraentes — uma criança de quatro anos entra num espaço cheio de objetos atraentes: uma tarefa interessante será descrever os dois comportamentos bem diferentes.

No processo da construção do novo, Vigotski (2008, p. 32) encontra nos comportamentos das crianças *dois paradoxos*:

Então, 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.

O primeiro paradoxo: a criança opera com significados destacados, mas numa situação real. Como vimos acima, a criança precisa, em qualquer brincadeira de faz conta, de algo concreto, um objeto, como um bastão que se torna o cavalo em que cavalga. Vejamos outro exemplo:

Lúcia, com dois anos e cinco meses, prepara um banho para outra criança, Jaqueline, sua irmã: Um talo de erva faz às vezes de termômetro de água. A banheira é uma caixa de papel e a água conserva-se em estado de afirmação verbal. Em seguida Lúcia mergulha o termômetro no banho, acha que a água está quente demais, aguarda uns instantes e volta a meter o talo de erva na caixa. “*Agora está bem, mas que sorte*”. Aproxima-se então de Jaqueline (na realidade) e faz de conta que lhe tira o avental, o vestido, a camisa, fazendo os gestos, mas sem tocar na roupa da irmã.

O segundo paradoxo: na brincadeira de faz-de-conta, a criança está na linha de menor resistência: ela faz o que quer, mas porque o brincar se encaixa com prazer. Ao mesmo tempo, ela aprende a agir na linha de maior resistência. Subordinação a regras e renúncia ao impulso imediato para a ação seguir o caminho para o prazer máximo.

Normalmente, a criança experimenta a subordinação à regra como uma renúncia para fazer o que gosta (a Mãe: "Você deve...! Você não deve fazer isso...!"). Aqui, no entanto, é a subordinação voluntariamente à regra: a ação contra o impulso imediato, o caminho para o maior prazer.

Para Vigotski a brincadeira de faz-de-conta é um novo tipo de atividade que vai criar a *zona de desenvolvimento iminente*, revelando as tendências do desenvolvimento infantil, desvelando as possibilidades das crianças:

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 a 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 (maior de todas) do desenvolvimento na idade pré-escolar que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

É importante destacar a qualidade particular dessa zona de desenvolvimento iminente: ela é normalmente criada e construída pelas crianças mesmas.

Elkonin⁴ caracteriza a brincadeira de faz-de-conta como a *atividade guia* da criança na idade pré-escolar. A *atividade-guia* não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento da criança.

A brincadeira como *atividade-guia* na idade pré-escolar constrói as bases para o desenvolvimento dos processos de criação.

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 me parece levar ao desenvolvimento de ações da criança com base nas quais se torna possível, em geral, a separação entre a brincadeira e os afazeres da vida cotidiana, separação esta com que nos deparamos, na idade escolar, como um fato principal (VIGOTSKI, 2008, p.36).

Nas brincadeiras de faz-de-conta as crianças dão um salto qualitativo em seu desenvolvimento: começam associando representações casuais — o tema da brincadeira se desenvolve ao longo da atividade; mais tarde, a brincadeira já começa com um tema

⁴ Daniil Borissovitch Elkonin: *Psirrologia igri (Psicologia do brincar)*, publicado no Brasil com o título equivocado de *Psicologia do jogo*. 2009.

determinado que espelhe as ações e os sentimentos de outras pessoas. Os papéis são escolhidos de acordo com seus interesses, seus desejos, mas é no processo do brincar que a criança começa a tomar consciência do comportamento, começa a controlar os impulsos, pois tem de agir de acordo com as regras. Na situação inicial a regra está num estágio superior. À medida que a brincadeira se desenvolve, se encontra o movimento para o lado no qual se toma consciência do objetivo da brincadeira (veja VIGOTSKI, 2008, p.35).

Para Vigotski (2008, p.36), num movimento dialético, a brincadeira se transforma em outras atividades:

Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e o trabalho (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.

Gostaria de terminar com as palavras de Zoia Prestes (2012, p. 181) “A brincadeira de faz-de-conta, como campo de liberdade da criança, não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos. Para exercer seu papel de atividade-guia a brincadeira de faz-de-conta precisa ser levada a sério, pois desempenha um papel de suma importância em determinada etapa da vida da criança”.

No que diz respeito às fases do desenvolvimento do bebê até a fase da brincadeira de faz-de-conta aparecem três itens que são, ao mesmo tempo, perspectivas para uma educação inovadora.

- A importância do corpo humano:

Nas atividades do bebê aparece, numa complexidade rica e ilimitada, o corpo como principal “médium”. Isto é, se realiza com o corpo todas as encenações. As apresentações são sempre baseadas numa determinada imagem do corpo. Aqui encontramos formas diferentes de um *conhecimento prático* do corpo que possibilitam o encenar e realizar práticas sociais: O bebê como sujeito dessa prática não tem um corpo, mas é corpo.

- Aprendizagem mimética:

Processos miméticos são processos de imitação criativa, que se relacionam com modelos e exemplos. Aqui acontece um processo em que o sujeito vai se assemelhando a algo.

Lembro-me em particular, de um momento da minha infância no qual, ao lado de meu avô retornávamos à noite para casa por uma estreita trilha; de um lado um bosque escuro e de outro a presença da lua. O bosque associava-se a paisagem de medo, pertinente à presença de um possível lobo, advindo do imaginário dos contos infantis, a lua nos iluminava. Percebi no meu olhar de criança de 05 anos, que a lua caminhava sempre ao nosso lado, a cada passo dado ela também se deslocava, não tardei em perguntar ao meu avô: “a

lua está caminhando junto com nós”? Ele me disse: “sim, fique sem medo... ela está conosco!”.

Este processo mimético é muito diferente de um sujeito para o outro, isso vai depender das maneiras pelas quais os bebês e as crianças se relacionam com o mundo, com os outros seres humanos e consigo mesmos.

Nos processos miméticos, o bebê e a criança produzem quase *um molde, uma reimpressão do mundo social* transformando este mundo numa parte de si mesmos. Processos miméticos são sensuais ligados ao corpo e com certeza são realizados muito frequentemente no inconsciente. A atividade própria e subjetiva é essencial nesse processo mimético. Processos miméticos são processos ativos e criativos de uma apropriação cultural, em que cada indivíduo, pela relação mimética com outros, produz a si mesmo.

- *A nova relação entre aprender e ensinar:*

Os sujeitos aprendem só quando, ao mesmo tempo, têm a possibilidade de ensinar. Ou, de modo mais preciso, num contexto social se aprende só quando, ao mesmo tempo, se ensina (o bebê como professor genial da sua mãe). Margaret Mead (1971) apresenta um modelo antropológico-cultural no qual há diferença entre *culturas pós-figurativas* (o jovem aprende do velho), *culturas co-figurativas* (o jovem aprende com o jovem) e *culturas pré-figurativas* (o velho aprende do jovem). Gostaria de terminar com uma pergunta aberta: Será que a brincadeira de faz-de-conta é uma cultura pré-figurativa na qual as crianças estão criticando os adultos, ensinando algo novo para a geração dos adultos?

Referências

- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FICHTNER, B. Instrumento – Signo – Mimesis - O potencial de representações simbólicas na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: STAHLSCHMIDT, L. PINTO, S. JANDER MOREIRO LOPES, J. (org.). (2010): **Diálogos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**. Niterói: EdUFF Editora da Universidade Federal Fluminense, 2010. p. 245 – 260.
- MEAD, M. **Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap**. New York: Natural History Press/Doubleday, 1971.
- MENDES DOS SANTOS, G. Die Kultur der Enawene-Nawe. Eine Lebensform absoluter Peripherie - ohne Zukunftsperspektive? **Si SO Siegen: Sozial**, v.10, n.1, p. 3-12, 2005.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.
- STERN, D. **O mundo interpessoal do bebê**: Uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- STERN, D. **Tagebuch eines Babys**: Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. Stuttgart: Piper Verlag, 1994.
- TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- TREVARTHEN, C. Instincts for human understanding and for cultural cooperation: their development in infancy. In: CRANACH, M. et al. (org.) **Human Ethology: Claims and Limitations of a new Discipin**. Cambridge: University Press, 1979a, p. 530-572.
- TREVARTHEN, C. Communication and Cooperation in early Infancy: a Description of primary Intersubjectivity. In: BULLOWA, M. (org.). **Before Speech: The Beginning of interpersonal Communication**. Cambridge: University Press, 1979b. p. 321-348.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista de Gestão de Iniciativas Sociais (GIS)**, Rio de Janeiro, vol.11, p. 23-36, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. Trad. de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2.ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

*Recebido em 02-06-2013
Aprovado em 24-07-2013*