

# TEORIA DA BRINCADEIRA NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

AN HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY THEORY OF PLAY  
TEORÍA DEL JUEGO EN LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL

Elena Smirnova<sup>1</sup>  
Irina Riabkova<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo expõe a teoria da brincadeira infantil de L. S. Vigotski de acordo com a qual o principal indício da brincadeira é a criação da situação imaginária e a substituição de objetos e personagens reais por imaginários. O texto mostra que a existência da brincadeira está ligada ao surgimento de afetos generalizados que fazem emergir a realização imaginária dos desejos infantis, ou seja, a unidade afeto e intelecto. Analisamos o papel da brincadeira com roteiro e a de papéis, de D. B. Elkonin - aluno e seguidor de Vigotski. São apresentados tipos de brincadeiras com roteiros (processuais, com papéis, dirigidas, de acontecimentos). Na parte final do artigo, são analisadas as principais diferenças dos estudos sobre a brincadeira entre a psicologia russa e a ocidental.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural. Brincadeira. Imaginação.

**Abstract:** In this article we present L. S. Vygotsky's theory of infantile play. As he pointed out, the major features of this play are the creation of an imaginary situation and the substitution of real objects and personages by imaginary ones. The text shows that play is linked to the emergence of generalized affects that make the imaginary realization of children's desires emerge, that is, affect and intellect. We analyze the function of both playing with script and of role playing according with D. B. Elkonin - student and follower of Vygotsky. Types of play with scripts are presented (procedural, with roles, directed, of events). In the final part of the article, we analyze the main differences of studies on infantile play between Russian and Western psychology.

**Key words:** Historical-cultural psychology. Infantile play. Imagination.

**Resumen:** El artículo expone la teoría del juego infantil de L. S. Vigotski de acuerdo con la cual el principal indicio de la broma es la creación de la situación imaginaria y la sustitución de objetos y personajes reales por imaginarios. El texto muestra que la existencia del juego está vinculada al surgimiento de afecto generalizado que hace emerger la realización imaginaria de los deseos infantiles, o sea, la unidad del afecto y del intelecto. Se analizó el papel de la broma con el guión y la de papeles, de D. B. Elkonin - alumno y seguidor de Vigotski. Son presentados tipos de juegos con guión (procesal, con papeles, dirigido, de acontecimientos). En la parte final del artículo, son analizadas las principales diferencias de los estudios sobre el juego entre la psicología rusa y la occidental.

**Palabras clave:** Psicología histórico-cultural. Juegos. Imaginación.

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia. Professora na Universidade Estatal de Psicologia e Pedagogia de Moscou, Rússia. E-mail: smirneo@mail.ru.

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia, Professora na Universidade Estatal de Psicologia e Pedagogia de Moscou, Rússia. E-mail: ibaladinskaya@gmail.com.

## A situação imaginária como a característica principal da brincadeira infantil

Lev Semionovitch Vigotski apresentou o problema da brincadeira como fonte e força motriz do desenvolvimento psíquico da criança. A ideia de que a brincadeira é a atividade-guia na idade pré-escolar (3 - 7 anos) foi formulada por L. S. Vigotski numa aula, em 1933, e publicada em 1966<sup>3</sup>. A principal característica que diferencia a brincadeira, do seu ponto de vista, é a *divergência entre a situação real e a imaginária*. Nesse tipo de brincadeira, as crianças parecem *operar com os sentidos de certos objetos por meio de outros objetos*. Determinadas ações ou objetos tornam-se substitutos de outros. Segundo L. S. Vigotski, na brincadeira, a criança começa a agir “não em função do objeto, mas em função da ideia”, não numa situação real, mas idealizada, imaginária. Por exemplo, ela age com um pedacinho de pau “como se fosse” um canivete ou um termômetro ou um aviãozinho e suas ações são dirigidas não pelo pedacinho de pau, mas pelas ideias que atribuiu ao pauzinho e pelo enredo que inventou.

Vigotski relaciona o desenvolvimento da brincadeira com a esfera de motivos e necessidades. Ele destaca que as fontes da brincadeira devem ser buscadas nas novas necessidades e nos novos motivos que surgem na idade pré-escolar. A brincadeira está intimamente ligada à esfera emocional, ao surgimento de desejos evidentes e constantes. Porém, estes desejos não pressupõem uma realização imediata. Na

idade pré-escolar, a criança dificilmente quer cavalgar um verdadeiro cavalo (da mesma forma, não quer dirigir um carro de verdade, ao brincar de chofer), mas quer *vivenciar essa situação, sentir-se parte* de uma determinada esfera da vida do adulto. O desejo da criança na idade pré-escolar adquire uma forma generalizada e não exige mais sua realização imediata. É, de certa forma, um substituto da realização, quando a criança *imagina* uma ação atrativa e vivencia de forma generalizada emoções correspondentes. Quando a menina brinca de mamãe e filhinha, quer ser *como a mamãe*, mas não a mamãe de verdade. Ela se imagina nesse papel. A *imaginação* é a neoformação que não está presente na consciência da criança na primeira infância, não existe nos animais e representa uma forma específica da consciência humana. Portanto, é a realização dos desejos, não de desejos concretos, mas de *afetos generalizados*. De acordo com Vigotski, isso é mais uma diferença entre a criança na idade pré-escolar e na primeira infância. Essa compreensão da natureza da brincadeira infantil possibilita observar um dos postulados-chave da concepção de Vigotski - a unidade afeto-intelecto: o surgimento de afetos generalizados faz emergir a realização imaginária de desejos da criança, a imaginação.

A criação da situação imaginária pressupõe uma saída consciente para além dos limites do espaço vivenciado na realidade, a emergência de novos significados e sentidos. A perda de um desses dois planos (real e imaginário) diz sobre a ausência da situação imaginária e, conseqüentemente, da brincadeira. Quando a criança mergulha totalmente na situação imaginária (eu sou um cachorrinho), durante um longo tempo (semana, mês), exige que a

<sup>3</sup> *A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Revista Voprosi Psirrologuii, 1966, N 6, pp. 62-76. O texto foi traduzido por Zoia Prestes para o português e publicado na Revista Gestão de Iniciativas Sociais, n. 11, COPPE, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008, pp. 23-36.

chamem apenas assim, comportando-se como um cachorrinho; isso não é mais brincadeira. Ou, então, quando não aceita a situação imaginária e não compreende as substituições (“eu não sou um cachorrinho e não posso ser um cachorrinho”), também não é brincadeira. É importante ressaltar que isso é a *sustentação simultânea da situação real e da imaginária*.

Assim, na brincadeira, são sustentadas, ao mesmo tempo, duas posições - a do autor e a do espectador. Ao imaginar, a criança ocupa a posição de espectador em relação a sua própria atividade. Ela parece observar a si mesma, o que significa que tem consciência de si, ou seja, é a manifestação da autoconsciência e uma condição importantíssima para seu desenvolvimento.

Segundo a concepção histórico-cultural, a psique humana possui um caráter mediado. É mediada pelas conquistas da cultura em que a criança se encontra desde o seu nascimento. Os meios da atividade humana, as obras de arte, as regras do comportamento social, os conceitos científicos, etc. são *meios* peculiares com o auxílio dos quais o ser humano se constitui, forma seu mundo interior, suas necessidades. É claro que o ser humano tem funções e processos psíquicos inatos, naturais (reflexos incondicionais e condicionais, atenção involuntária e memória, reações de defesa e de alimentação, etc.), porém estas não determinam a especificidade e a essência da psique do ser humano e se constituem apenas como base para o seu desenvolvimento. As *funções psíquicas superiores*, que não possuem uma base natural, mas cultural, estruturam-se sobre esses “andares inferiores” (e os modificam enormemente). Elas são *mediadas e voluntárias por sua natureza*. A pessoa

domina-as: por sua vontade, pode obrigar a si mesma a prestar atenção, a memorizar, a pensar sobre certo problema, a comportar-se de determinado modo, etc. São essas funções psíquicas superiores que formam a essência e a especificidade da psique humana. Tendo por base essa ideia, o desenvolvimento psíquico da criança pode ser representado como um processo de assimilação e aquisição de determinados meios culturais para o domínio de si ou como formação das funções psíquicas superiores.

De acordo com a concepção de Vigotski, o comportamento humano é mediado por signos, cuja principal função como meio consiste na objetivação do próprio comportamento, na sua transformação em determinado objeto. Esse comportamento deixa de “coincidir” com o sujeito da ação e, como resultado, torna-se possível relacionar-se com ele e tomar consciência dele.

O sistema mais universal de mediação signíca é a fala. Por isso, a linha central do desenvolvimento da consciência da criança, segundo Vigotski, é o desenvolvimento da mediação verbal. No entanto, a fala não é o único meio de tomada de consciência de seu comportamento. As ações da criança tornam-se conscientes e voluntárias quando são mediadas pela ideia de “como é preciso agir”. Essa imagem do comportamento pode ser dada não apenas sob a forma de uma regra generalizada, mas também sob a forma de *papel na brincadeira* ou pela imagem da ação da pessoa. É importante que essa ideia se apresente como reguladora do comportamento para que se torne *modelo* com o qual a criança compara seu comportamento. Essa comparação com o modelo sempre acontece na brincadeira, ela é a maneira de tomada de consciência do comportamento e de sua organização. Assim,

a tomada de consciência do próprio comportamento pressupõe sua mediação, ou seja, a presença de certo meio (no caso da brincadeira, a imagem do comportamento correto), com o auxílio do qual a pessoa pode ultrapassar os limites da situação dada e olhar para si e para seu comportamento do ponto de vista desse meio (modelo, regras, papel na brincadeira, etc.). Isso a faz livre em relação à situação dada, permitindo-lhe dominar a si mesma e ao seu comportamento. A brincadeira, dessa forma, é um meio de tomada de consciência e de domínio de si, resultando no comportamento consciente e voluntário.

### **Brincadeira - a atividade-guia da criança de idade pré-escolar**

O enorme papel da brincadeira para o desenvolvimento da criança está relacionado ao fato de que, na situação imaginária, a atividade *liberta a criança das amarras da situação real*. Na brincadeira, a criança aprende a agir numa situação idealizada, ou seja, imaginária, inventada e não numa situação que vê. Sabe-se que, na primeira infância, o comportamento e a vivência da criança são determinados pela situação percebida (GALIGUZOVA, MESCHERIAKOVA, 2007). Depois dos três anos, em estágios desenvolvidos das brincadeiras, o tipo de comportamento da criança altera-se bruscamente. A criança começa a agir não na situação percebida, mas na *idealizada, imaginária*. Os objetos começam a ter denominações e funções completamente estranhas a ela. Por exemplo, o lápis pode se transformar em termômetro ou em avião ou em varinha mágica. O lenço pode se transformar em cobertor ou em flor ou em chapéu para a boneca. Uns objetos parecem se tornar símbolos de outros.

O diapasão de utilização de certos objetos, assim como de outros, é muito amplo e por isso fornece argumentos a alguns pesquisadores para considerar que, na brincadeira, tudo pode ser tudo. Entretanto, na brincadeira, existem certos limites para a utilização de objetos que são determinados, à primeira vista, pela semelhança externa entre o objeto e o outro que o substitui. Porém, a semelhança externa não é decisiva.

Experimentos mostraram que a principal condição para a substituição de uma coisa por outra não é a semelhança externa, mas a possibilidade de agir de determinada forma com ela. Por exemplo, com um cavalinho pode-se agir como se fosse uma criança (apesar de não parecer em nada com ela): pode-se ninar, pentear, alimentar, etc., mas com uma bolinha não se pode agir assim. Por isso, na brincadeira da criança, a bolinha não pode representar um bebê. As qualidades físicas do objeto, de certa forma, limitam as possibilidades de ação com ele. Por essa razão, a diferença ou a semelhança externa entre os objetos pode influenciar sua utilização na brincadeira. Porém, o mais importante é que entre o objeto-substituto e o seu significado, que é sempre reforçado pela palavra, encontra-se a *ação* que define a ligação do objeto real ao imaginado. Assim, na brincadeira, um palito não pode se transformar num cobertor ou numa panela, pois com ele não é possível realizar certas ações.

Em um determinado plano imaginário, a ação leva a criança a se orientar não apenas pela percepção involuntária do objeto ou da situação, mas também pelo sentido desta. Na idade pré-escolar, a criança adquire a capacidade de separar a ideia e a palavra do objeto. A brincadeira é o momento de transição no desenvolvimento dessa capacidade; ela fornece à criança um apoio

em outro objeto. Nela, a criança opera com o significado separado do objeto, porém o significado é inseparável da ação real com o objeto real; ou seja, a criança começa a agir com os significados e não com as coisas.

Na brincadeira, a criança se liberta das amarras não apenas da situação externa, mas também de seus impulsos. Normalmente, ao se submeter à regra, recusa o fazer o que quer. Na brincadeira, a submissão à regra e a recusa da ação desencadeada pelo impulso involuntário acarretam uma satisfação máxima. Qualquer brincadeira cria constantemente tais situações que exigem ações, não de acordo com o impulso involuntário, mas segundo a linha de maior resistência. Porém, a criança assume essas limitações voluntariamente, por livre e espontânea vontade. Além disso, é exatamente essa submissão à regra aceita que acarreta satisfação máxima. Na brincadeira, a satisfação específica relaciona-se exatamente à *superação dos impulsos involuntários*, à submissão à regra nela contida. Por isso, Vigotski supunha que ela fornece à criança “uma nova forma de desejo”. Segundo ele, a brincadeira é “a regra que se tornou afeto” ou “o conceito que se tornou paixão”. A criança começa a corresponder seus desejos à “ideia”, à imagem do adulto ideal. Caso não haja tal correspondência, caso as regras da brincadeira sejam quebradas, ao invés de satisfação, as crianças sentem-se decepcionadas e tristes.

Do ponto de vista de Vigotski, a brincadeira não é uma atividade predominante na idade pré-escolar. Em situações da vida real, a criança não se comporta da mesma forma que na brincadeira. Esta cria a *zona de desenvolvimento iminente na criança*. Esta se comporta como se fosse mais velha do que a

média da sua idade, acima do seu comportamento comum, superior a si mesma; a brincadeira é como se fosse a “onda decúmana” do desenvolvimento. Por isso, é a atividade-guia na idade pré-escolar.

Vigotski sublinha o plano duplo do fluxo afetivo na brincadeira em que as vivências representadas pelo papel do personagem podem ser contrárias às vivências reais da criança (ela chora como um paciente e se diverte como um brincante). Ela assume uma posição ativa em relação às próprias necessidades e emoções que se tornam objeto da brincadeira e as domina.

Assim, Vigotski destaca a situação imaginária como o momento central. Essa imaginação consciente define o plano duplo da consciência da criança brincante, seu comportamento mediado pelo plano imaginário.

Tal compreensão está na base da teoria de D. B. Elkonin - aluno e seguidor de Vigotski - que pesquisou, predominantemente, a forma superior, mais desenvolvida da brincadeira infantil, ou seja, a que envolve enredo e papéis<sup>4</sup>.

### **A brincadeira com enredo e papéis na concepção de D. B. Elkonin**

A brincadeira com enredo e papéis é definida como uma “atividade em que são reconstituídas as relações sociais entre as pessoas fora das condições da atividade diretamente utilitária” (ELKONIN, 1978, p. 14). Com isso, realiza-se a orientação da ação primária emocional no sentido da atividade humana. Investigações etnográficas de D. B. Elkonin mostraram que, nas sociedades mais primitivas em que as crianças podem, desde muito pequenas, participar do trabalho dos

<sup>4</sup> Elkonin, D. B. *Psirrologuia igri*. M, 1978.

adultos, estão ausentes as condições objetivas para o surgimento da brincadeira com enredo e papéis. O desejo da criança de participar da vida dos adultos se satisfaz nessas sociedades, diretamente, sem mediação; com 3 ou 4 anos, as crianças já dominam os meios do trabalho ou trabalham juntamente com os adultos, não brincam. Esses fatos permitiram a D. B. Elkonin chegar a uma conclusão importante: a brincadeira com papéis surge no processo de desenvolvimento histórico da sociedade, como resultado da transformação do lugar da criança no sistema das relações sociais. Ela é, conseqüentemente, *social por sua origem e sua natureza*. Seu surgimento não está ligado à ação das forças internas e dos instintos inatos, mas a condições definidas e determinadas de vida da criança na sociedade.

D. B. Elkonin dedicou atenção especial ao papel da brincadeira no desenvolvimento do comportamento voluntário. Múltiplas pesquisas realizadas com base na psicologia histórico-cultural demonstraram que a brincadeira com papéis aumenta, consideravelmente, as possibilidades do comportamento voluntário e do controle de si em diferentes esferas. Quando a criança assume um papel, suas possibilidades, no plano do domínio de seu comportamento, aumentam bruscamente. Ela pode aguardar mais tempo, mantendo-se imóvel, quando interpreta o papel de guarda; pode escrever as letras com mais cuidado, ao interpretar o papel de aluno; pode superar desejos impulsivos, cumprir regras complexas, etc. Então, qual é o mecanismo psicológico de influência do papel nas diferentes formas de voluntariedade (ou espontaneidade)?

Ao responder a essa questão, D. B. Elkonin destaca dois mecanismos. O primeiro consiste numa peculiar motivação para a

atividade de brincar. A introdução do papel e do enredo altera o *sentido das ações* para a criança e o comportamento, inseparavelmente fundido com o papel atrativo, transforma-se em motivo de sua atividade. O segundo mecanismo de influência do papel no comportamento voluntário do pré-escolar está na possibilidade de objetivação de suas ações, que colabora com a tomada de consciência e orientação. A regra contida no papel está relacionada apenas a ele e apenas por meio dele mantém uma relação com ele. Uma criança na idade pré-escolar ainda não consegue olhar para si mesma e ter consciência de suas ações. O papel ajuda-a a enxergar seu comportamento por meio da comparação com o comportamento do papel que interpreta tão bem. Assim, a tomada de consciência de seu comportamento torna-se mais fácil, pois a regra é externalizada. Na brincadeira, a regra está à margem, está no papel e a criança acompanha seu comportamento, controla-o como se fosse através do espelho-papel. Assim, a brincadeira com papel, em forma orgânica e natural, combina condições necessárias para reforçar as motivações e a tomada de consciência do seu comportamento.

D. B. Elkonin sublinhava que para a aceitação do papel de outra pessoa é necessário destacar as regras e o caráter do seu comportamento. Para que as crianças assumam papéis de médicos, pilotos ou professores é preciso que elas consigam imaginar como se comportam esses personagens. Caso uma ou outra pessoa seja atrativa para a criança, porém suas relações com os demais e as regras de seu comportamento não estejam claras, o papel não poderá ser interpretado. Ao assumir o papel de um adulto, a criança assume a forma de se comportar pertinente ao

personagem assim como a compreendeu. Apesar de assumir o papel do adulto apenas condicionalmente, “de mentirinha”, na brincadeira, a execução das ações não é condicional. A sequência das ações do papel que a criança assume possui para ela **força de lei** à qual deve submeter suas ações. Toda tentativa de quebrar essa sequência ou de introduzir um elemento de condicionalidade (por exemplo, fazer os ratos correrem atrás dos gatos ou o motorista vender bilhetes e o cobrador dirigir o ônibus) provoca um protesto fervoroso das crianças e, às vezes, leva ao término da brincadeira. Ao assumir um papel, a criança assume também um sistema rígido, necessário para execução de determinadas ações numa certa sequência. Por isso, na brincadeira, a liberdade é muito relativa, ela existe apenas nos limites do papel que foi assumido. Porém, a criança assume essas limitações, *voluntariamente, por vontade própria*. Além disso, é essa submissão à lei que lhe acarreta satisfação máxima. Na brincadeira, a satisfação específica está relacionada, exatamente, à *superação de impulsos voluntários*, à submissão à regra contida no papel.

A unidade da brincadeira com enredo e papéis, de acordo com Elkonin, é o *papel interpretado* e inclui o aspecto cognitivo (ou seja, a imaginação do que é preciso fazer), o aspecto afetivo-motivacional (ou seja, o desejo de agir) e o aspecto operacional-técnico da atividade da criança.

Além disso, D. B. Elkonin propôs a separação *do enredo e do conteúdo* da brincadeira. O enredo (o tema) é o modo com que as crianças refletem determinadas ações, acontecimentos, relações e atividades das pessoas, ou seja, a esfera da atividade que as crianças refletem em suas brincadeiras.

O conteúdo é o que as crianças destacam como momento principal na atividade do adulto e que se reflete em suas brincadeiras.

Ao brincarem com o mesmo enredo, crianças de diferentes idades refletem conteúdos totalmente distintos. O conteúdo da brincadeira está ligado ao sentido das ações humanas e às relações entre as pessoas, pois, seja qual for o enredo, nele estão refletidas as relações humanas e o sentido da atividade da pessoa na forma como são vivenciadas e sentidas pela criança.

D. B. Elkonin destacou três etapas da brincadeira infantil com enredo e papéis para não haver quebra da regra, definidas pelo conteúdo principal, pelo caráter de realização do papel, pela lógica das ações e motivos de protesto. Assim, ele indicou quatro níveis de desenvolvimento da brincadeira.

No primeiro nível, o conteúdo central são as ações com determinados objetos direcionadas ao parceiro, na brincadeira, por exemplo, de alimentar alguém ou colocar alguém para dormir. Os papéis, de fato, existem, mas, via de regra, são definidos pela ação e não nomeados. A própria ação é com o objeto que está às mãos; as próprias ações são semelhantes e compostas de uma série de operações repetitivas e sua lógica é facilmente quebrada.

No segundo nível, as ações com os objetos permanecem como conteúdo central da brincadeira, porém, em primeiro plano, está a correspondência entre a ação da brincadeira e a ação real. Os papéis estão presentes e são nomeados, porém, sua realização reduz-se à execução de ações ligadas ao papel determinado; esboça-se a divisão de funções entre os parceiros; a lógica das ações da brincadeira é definida pela sequência de ações correspondentes à vida real. De fato, a quebra dessa lógica

não é aceita, mas também não é alvo de protestos.

No terceiro nível, o conteúdo central da brincadeira torna-se a interpretação do papel e as ações que dele decorrem, entre as quais começam a se destacar as que transmitem o caráter da relação com os demais participantes. Os papéis são nomeados antes mesmo da brincadeira, são bem estabelecidos, definem e orientam o comportamento da criança; as ações, ao contrário, definem-se pelo papel que a criança assumiu, tornam-se mais diversificadas; a lógica das ações também é estabelecida pelo papel e sua quebra é alvo de protestos. Por exemplo, ao propor uma brincadeira em que o cobrador dirige o ônibus e o motorista vende as passagens, as crianças podem protestar, pois “isso não acontece”. Surge uma fala específica para o papel - definida pelo papel da criança e do seu colega - que, às vezes, é interrompida pelas relações entre as crianças que não

fazem parte da brincadeira. Evidencia-se a regra de comportamento à que as crianças submetem suas ações.

No quarto nível, o principal conteúdo da brincadeira são as relações estabelecidas com as pessoas e seus papéis interpretados pelas demais crianças; essas relações se expressam nas ações direcionadas aos parceiros. Os papéis são bem delineados e destacados, as funções de cada um estão interligadas e se complementam. Durante a brincadeira, destaca-se, claramente, uma linha geral do comportamento. A fala possui um papel interpretativo evidente. As ações têm uma sequência rígida determinada pela lógica real. Não há lugar para a quebra da lógica das ações, o que é motivado não apenas pela referência à vida real, como também pelas regras da brincadeira. É exatamente esse nível que corresponde à forma mais desenvolvida e elaborada de brincadeira.

**Quadro 1. Níveis de desenvolvimento da brincadeira de roteiro e papéis (segundo D. B. Elkonin)**

Nível da brincadeira	Conteúdo central	Caráter do papel	Lógica das ações	Motivos de protesto contra a interrupção da lógica das ações
Primeiro nível	Ações com determinados objetos	Os papéis não são nomeados, mas definidos pelo objeto e pela ação com ele	As ações são homogêneas e se repetem	A lógica das ações é facilmente infringida, o que não provoca protesto
Segundo nível	Correspondência da ação da brincadeira com a real	Os papéis são nomeados, porém sua execução se resume à realização de determinadas ações; demarca-se a divisão de funções	Determina-se sua sequência como na vida real	A quebra da lógica não é aceita, porém também não é alvo de protestos
Terceiro nível	A interpretação do papel e das ações dele decorrentes, relacionadas com os demais participantes da brincadeira	Os papéis são nomeados antes do início da brincadeira e orientam o comportamento ao longo dela	As ações são definidas pelo papel assumido, tornam-se mais diversificadas, surge a fala do papel que é interrompida pelas relações fora da brincadeira; surge a regra à qual as crianças submetem suas ações.	A lógica das ações é definida pelo papel, sua quebra é motivo de protestos (“não acontece assim”)

Quarto nível	Execução de ações ligadas à relação mantida com outros participantes	Os papéis são bem demarcados e claramente delimitados, as funções dos papéis estão interligadas e se complementam	Destaca-se, com clareza, a linha geral do comportamento; a fala tem um caráter do papel; as ações da brincadeira seguem uma sequência rígida que é definida pela lógica real	A quebra da lógica das ações e das regras é rechaçada, o que é motivado pela indicação das regras da brincadeira
--------------	--	---	--	--

Esses quatro níveis foram sistematizados em dois estágios, pois os dois primeiros diferem-se, qualitativamente, dos dois subsequentes.

O primeiro estágio (de 3 a 5 anos, primeiro e segundo níveis) se caracteriza pelo fato de que o conteúdo principal da brincadeira são as ações com objetos que se correlacionam com a lógica das ações reais.

O segundo estágio (de 5 a 7 anos, terceiro e quarto níveis) se caracteriza pelo fato de que o conteúdo principal da brincadeira são as relações sociais entre as pessoas e o sentido social de suas atividades correlacionadas às relações reais entre as pessoas. A brincadeira pode ser considerada desenvolvida quando, no centro da atenção da criança, encontra-se o *sentido da ação* e não seu aspecto técnico. Ações generalizadas, sintetizadas e, também, conseqüentemente, o seu sentido, bem como os sistemas de relações entre as pessoas, refletidos na brincadeira, correspondem ao nível desenvolvido nela. Ações concretas e desdobradas a que corresponde o conteúdo concreto dos objetos, reestabelecido na brincadeira, dizem respeito ao nível inferior (inicial).

Assim, de acordo com D. B. Elkonin, na brincadeira com papéis, antes de mais nada, surge o ímpeto da criança para a *participação na vida dos adultos*, o que não pode ser realizado diretamente por força da complexidade dos instrumentos de trabalho e da impossibilidade de alcance pelas

crianças. Aceitando e brincando com papéis de adultos, elas assimilam motivos e sentidos da atividade humana e se aproximam da vida dos adultos.

No entanto, a brincadeira com enredo não envolve papéis, necessariamente.

### Tipos de brincadeiras com enredo

A posição da criança na brincadeira pode ser não apenas a de assumir papéis, mas também de dirigir e interpretar a realidade (E. O. Smirnova, I. A. Riabkova, 2011, 2016). É possível representar não apenas o papel (ou seja, a ação de outra pessoa ou animal), mas também um acontecimento (por exemplo, uma inundação ou um incêndio), um estado ("como se sentisse frio"), ou até mesmo um objeto (como se fosse um piano). No entanto, em todos esses casos, trata-se da representação de algo com o próprio corpo, consigo mesmo (com as próprias ações). A criança tem consciência de que está agindo "de mentirinha", que apenas representa algo ou alguém.

Cada posição tem diferentes variantes. A posição dos papéis pode se realizar não apenas na brincadeira coletiva como também por meio do brinquedo, quando o papel é "delegado", não à criança, mas a um brinquedo (à boneca, ao coelho ou a outro qualquer) e se realiza por meio dele. Na atualidade, esse é um tipo de brincadeira mais presente do que os outros. A

brincadeira com papéis pode também acontecer sem um parceiro, quando a criança assume o papel e interage com um parceiro imaginário. Nesse caso, a interação real está ausente e a criança encarna diferentes papéis.

Na *brincadeira com enredo*, a posição do brincante tem um caráter secundário; ele parece olhar de cima o que está acontecendo e ocupa uma posição de direção dos acontecimentos em curso e não de um participante direto. Ela pode ser tanto individual como coletiva quando 2 ou 3 crianças agem com vários personagens de brinquedo.

Além disso, também existem as brincadeiras com enredo das quais a criança participa na *posição do Eu real* e age em seu nome. Com isso, ela pode relacionar-se com a boneca, utilizar objetos substitutos e existir no espaço e no tempo imaginário. Tudo isso fornece uma base para considerar essa atividade como brincadeira, apesar da ausência de um papel, no brincante. Nesse tipo, encontra-se a *brincadeira processual* de crianças menores, quando alimentam, penteiam ou banham de mentirinha as bonecas, sem assumir o papel do adulto. É muito frequente também a brincadeira denominada de *factual*, quando as crianças brincam de uma determinada situação, sem assumir um papel na situação real. Por exemplo, duas crianças se salvando da "inundação": sobem no sofá, pulam pelas cadeiras, "entram em pânico" e inventam um plano para se salvar. Ou outro exemplo apresentado por L. S. Vigotski: "... as crianças sentadas à mesa podem brincar de almoço ou ... as que não querem ir dormir dizem: "Vamos brincar como se agora fosse de noite e precisamos ir dormir" (VIGOTSKI, 1996, p. 10).

Esses são, em traços gerais, as versões da brincadeira com enredo e cada uma pode transportar-se para a outra.

É importante destacar que, em todas as versões, o momento inicial unificador é a *presença da situação imaginária*. A brincadeira com enredo precisa corresponder às características comuns da brincadeira, ou seja, ser uma atividade livre, autônoma e emocionante para as crianças. Brincar com cenários planejados pelos adultos ou sob interferência direta deles não é brincadeira e não acarreta desenvolvimento. O adulto pode inspirar as crianças para brincadeiras autônomas, criar condições para elas, participar em condições iguais, mas não pode orientar e controlar as ações delas. As ações interpretativas sempre contêm vivências e sentidos pessoais das crianças, elas brincam do que é mais importante e significativo para elas.

Assim, é a *criação da situação imaginária* com apoio na situação real o *aspecto principal e específico de todas as versões da brincadeira com enredo*, que determina sua diferença em relação a qualquer outra atividade.

Tal compreensão da brincadeira, introduzida por L. S. Vigotski, é a comumente aceita na psicologia russa e se difere significativamente das concepções dos cientistas ocidentais.

### **Diferenças entre as concepções da brincadeira na ciência russa e ocidental**

Na psicologia ocidental, a concepção de brincadeira é extremamente diluída e generalizada: como "qualquer atividade com iniciativa, espontânea e positivamente descrita", etc. Tal definição engloba os mais variados tipos de atividade: atividade física, produtiva, exercícios de risco, a brincadeira-

dramatização e muitos outros tipos de atividades infantis. Bob Hughes destaca 16 tipos de brincadeira que abrangem diversos campos de atividade das crianças e possuem valor igual por seu significado (HUGHES, 2006). Cada tipo de brincadeira contribui para o desenvolvimento físico, social ou psicológico. O déficit de alguns tipos de brincadeira ou a ausência deles leva à deformação do desenvolvimento e à inadaptação.

Diferentemente disso, na psicologia russa existe a teoria construtiva da brincadeira infantil que ascende para a concepção histórico-cultural de L. S. Vigotski. A situação imaginária é a característica universal, comum a todas as brincadeiras com enredo do pré-escolar. O papel é um caso particular da situação imaginária (o Eu imaginário); as que envolvem papéis não esgotam todo o espectro das brincadeiras infantis, mas é a sua forma superior e mais desenvolvida.

Uma diferença primordial entre os cientistas ocidentais e russos em relação à brincadeira consiste no fato de que os primeiros destacam sempre *o valor da iniciativa e da autonomia da criança em qualquer tipo de brincadeira*. O papel do adulto (provocador da brincadeira, moderador) não está no direcionamento ou orientação da atividade infantil, mas no estímulo e na manutenção da iniciativa das crianças, incluindo até mesmo ações bastante arriscadas e perigosas. O mais importante para essa posição é a ideia de que a criança precisa aprender sozinha a sentir dificuldade, compreender suas possibilidades ao se deparar com diferentes objetos e fenômenos, tais como água, fogo, vento, altura, sentir a força desses fenômenos e os limites de suas próprias possibilidades. As crianças precisam adquirir

sozinhas novas experiências na relação com outras pessoas, vivenciar as mais diversas situações traumáticas, aprender a expressar seus sentimentos e resolver conflitos. A brincadeira apresenta-se como um meio universal de preparação para a vida futura, de adaptação a diferentes esferas da realidade (HUGHES, 2001, 2006).

Na psicologia e na pedagogia russas, o adulto tem um papel-chave, ele é o organizador da atividade da criança, ele a direciona e controla. Já foi demonstrado inúmeras vezes que as crianças com as quais ninguém brincou não conseguem inventar substituições na brincadeira e criar situações imaginárias. O adulto (ou uma criança mais velha) é quem carrega as normas e os meios das ações da brincadeira e as transmite aos mais novos. Entretanto, na prática pedagógica russa, a atividade das crianças, sua iniciativa e autonomia frequentemente reduzem-se ao mínimo ou são completamente ignoradas. Com isso, não se leva em consideração o postulado de L. S. Vigotski e D. B. Elkonin que diz que a vantagem da brincadeira é a *submissão voluntária* às regras, quando a criança *quer agir corretamente por ela mesma* e não se submeter às exigências dos mais velhos. A conhecida tese de L. S. Vigotski que diz que "a instrução guia o desenvolvimento" está fortemente enraizada na prática pedagógica russa e tornou-se um fundamento teórico dos programas da educação pré-escolar e escolar que, predominantemente, são programas de instrução. A própria brincadeira transformou-se numa matéria a ser ensinada e lecionada pelo pedagogo. Ignora-se, assim, o postulado de que a brincadeira com enredo precisa ser uma atividade livre, autônoma e emocionante para as crianças. A ação interpretada sempre conjuga vivências pessoais e sentidos

particulares da criança; ela brinca do que é mais importante e significativo para ela.

A diferente relação do nível de desenvolvimento da brincadeira com sua avaliação está ligada a essa peculiaridade. Se a brincadeira é uma atividade autônoma e espontânea das crianças (como afirma a psicologia ocidental), a avaliação da brincadeira é inconveniente e impossível, qualquer atividade infantil é um meio de auto-expressão. Se a brincadeira é definida como criação de situação imaginária (como na Rússia), então, ela é submetida à avaliação do ponto de vista da plenitude de criação da sua situação (presença de objetos substitutos, criação do espaço de brincadeira, o desdobramento das ações, das relações, etc.). A identificação do nível da brincadeira é uma tarefa importante para os psicólogos práticos, já que apenas a brincadeira desenvolvida pode transformar-se em atividade-guia do pré-escolar. Os níveis supracitados de D. B. Elkonin são exemplos de avaliação do seu nível de desenvolvimento.

O que é característico da tipologia ocidental da brincadeira é que não se estabelece uma relação com a idade. Todos os tipos de brincadeiras existem de uma forma ou outra em todas as idades e em cada período. É necessário criar condições para todos os tipos de brincadeira. Na psicologia russa, a ideia de atividade-guia é a mais aceita, pois, de acordo com ela, para cada etapa etária existe um tipo de atividade mais significativo que guia o desenvolvimento psíquico. Para o bebê, é a relação ativa com o adulto; para a primeira infância, é a atividade com objetos; para a idade pré-escolar, é a brincadeira. Em consequência, é exatamente na idade pré-escolar (entre 3 e 7 anos) que a brincadeira com enredo é a atividade mais importante, na qual emergem as principais

neoformações da idade pré-escolar (imaginação, pensamento abstrato, autoconsciência, vontade, relação com os coetâneos).

As analogias desse tipo de brincadeira existem também na tipologia ocidental: brincadeira com papéis, brincadeira-imaginação e brincadeira-fantasia, brincadeira sócio-dramática, etc. No entanto, não se dá a devida atenção a elas e não se destaca o que é mais importante - a dupla posição da criança, a manutenção concomitante da situação real e imaginária que é o fator-chave do desenvolvimento da consciência, da reflexão, do plano interno das ações e do domínio de si.

Vale destacar também a diferente função da brincadeira no desenvolvimento. Se, na tradição ocidental, seu papel consiste na adaptação à vida circundante por meio da aquisição da experiência na interação com diferentes objetos (incluindo as pessoas), na psicologia pátria russa, o seu valor está no fato de que nela se formam a *consciência e a autoconsciência*, assim como a *esfera motivacional da criança*. D. B. Elkonin destacou diversas vezes que a brincadeira com papéis não é de forma alguma um exercício numa determinada função. Ao brincar de chofer, de doutor ou de cabeleireiro, a criança não aprende a dirigir, a tratar os doentes e nem a fazer penteados. Porém, o que ela recebe é, significativamente, muito mais importante e essencial para o seu desenvolvimento e formação da personalidade. A principal vantagem da atividade de brincadeira consiste no fato de guardar uma relação direta com a formação *das esferas da necessidade e da motivação* da criança. D. B. Elkonin ressaltou diversas vezes, seguindo Vigotski, que, na brincadeira, a criança aprende a desejar, relacionando seu desejo

com a ideia, com o “Eu” fictício, ou seja, com o papel (ELKONIN, 1978, p. 354). A grande maioria dos psicólogos ocidentais analisa os motivos e os interesses como previamente dados, inatos.

A origem da brincadeira é mais uma diferença importante entre as concepções ocidentais e russas. De acordo com os colegas do Ocidente, a maioria dos tipos de brincadeira é geneticamente condicionado e responde a necessidades inatas da criança. As pesquisas nacionais (russas) e a prática contemporânea mostram que a necessidade da brincadeira não surge de modo espontâneo e não está geneticamente programada. Ela aparece no processo de relação da criança com quem exerce essa

atividade, ou seja, com quem domina a brincadeira e pode cooptar a criança. Tradicionalmente, esse papel, na brincadeira com enredo, é exercido pelas crianças mais velhas que, naturalmente, transmitiram para as mais novas. No entanto, com a desagregação dos grupos infantis de convivência, a função de transferência dessa brincadeira é assumida pelos adultos. Porém, muitas vezes, essa função resume-se à direção e orientação da atividade infantil e, com isso, reduz-se a iniciativa e a autonomia das crianças que são uma característica-chave da brincadeira.

O resumo dos resultados da análise comparativa está apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2. Concepção de brincadeira na psicologia ocidental e russa**

Parâmetros de comparação	Ciência ocidental	Psicologia russa
<b>Definição de brincadeira</b>	Qualquer atividade autônoma, emocionalmente preenchida e espontânea da criança.	Criação da situação imaginária com apoio na situação real.
<b>Papel do adulto</b>	Atividade autônoma infantil. A não interferência do adulto.	O adulto é o protótipo do conteúdo da brincadeira e dos meios de ação na brincadeira.
<b>Funções na vida da criança</b>	Adaptação à vida, aquisição de hábitos úteis e capacidades.	Desenvolvimento da consciência e da esfera motivacional e da necessidade.
<b>Tipologia</b>	16 tipos de brincadeira; cada um contribui a seu modo para o desenvolvimento.	A brincadeira com enredo e papéis é a atividade-guia do pré-escolar.
<b>Possibilidade de avaliação do nível de desenvolvimento</b>	A avaliação da brincadeira é inconveniente e proibida.	Medir o nível do desenvolvimento da brincadeira é possível e conveniente.
<b>Idade da brincadeira</b>	A pessoa tem que brincar a vida toda.	Infância pré-escolar.
<b>Origem</b>	O ímpeto e a capacidade para a brincadeira são dados geneticamente.	Os conteúdos e meios de brincadeiras são transmitidos dos mais velhos aos mais novos.

Assim, podemos ver que existem divergências essenciais nas concepções de brincadeira infantil na ciência ocidental e russa. As divergências existem também na prática de apoio à brincadeira. Se, em muitos países da Europa, são criadas condições favoráveis para a brincadeira e ela é um elemento da política governamental (SMIRNOVA, SOKOLOVA, 2013), na Rússia, o seu papel, como sempre, ainda habita o campo da promessa. No entanto,

acreditamos que a presença da teoria da brincadeira que, indubitavelmente, é uma vantagem da psicologia histórico-cultural, deve transformar-se em fundamento para ações reais de apoio à brincadeira infantil.

## Referências

ELKONIN, D. B. **Prirrologuia igri**. Moskva: Pedagoguika, 1978.

GALIGUZOVA, L. N.; MESCHERIAKOVA, S. Iu. **Pedagoguika detei rannego vozrasta**. Moskva: Vlados, 2007, pp. 102-112.

HUGHES, B. **Play Types. Speculations and Possibilities**. London: Edited by Gordon Sturrock, 2006, 140 p.

HUGHES, B. **Evolutionary Playwork and Reflective Analytic Practice**. London: Routledge, 2001, 156 p.

SMIRNOVA E.O.; RIABKOVA, I. A. Tipologuia siujetnikh igr dochkolnika. In: **Voprosi psirologii**. Moskva: MGU, 2011, n. 3, pp. 42-49.

SMIRNOVA E.O.; RIABKOVA, I. A. **Psirrologuia i pedagoguika igri** (utchebnik dlia akademitsheskogo bakalavriata). Moskva: Iurait, 2016.

SMIRNOVA, E. O.; SOKOLOVA, M.V. Pravo na igru: novi komentari k statie 31 konvetsii o pravah rebionka. In: **Psirrologuitsheskaia nauka i obrazovanie**. Moskva: 2013, n. 1, pp. 5-11.

VIGOTSKI, L. S. Igra i ieio rol v psirritsheskom razvitii rebionka. In: **Voprosi psirrologuii**. Moskva: MGU, 1966, n. 6, pp. 5-15.

*Recebido em 10 de dezembro de 2018*  
*Aprovado em 08 de fevereiro de 2019*