



## A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA E A INFÂNCIA

Zoia Prestes\*

**Resumo** – O artigo aborda as reflexões de Lev Semionovitch Vigotski a respeito da brincadeira de faz de conta. Ao longo de sua vida, o autor não desdobrou o tema da brincadeira, mas, até hoje, sua palestra "A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança", proferida em 1933, estenografada e publicada na União Soviética apenas em 1966, é uma referência para os que estudam a teoria histórico-cultural soviética e russa. Por ser, segundo Vigotski, uma das atividades-guias da infância, a brincadeira de faz de conta apresenta aspectos de fundamental importância que impulsionam o desenvolvimento da criança. Pode-se afirmar que a criança, na brincadeira de faz de conta, vivencia verdadeiros dramas, pois, mesmo tendo a liberdade de criar as situações imaginárias, há regras do comportamento social implicadas na atividade em que são estabelecidas relações, seja entre crianças, entre crianças e objetos ou, até mesmo, entre crianças e adultos. Mas vale um alerta: os adultos só podem entrar na brincadeira quando convidados e bem-comportados, pois quem deve estar no comando é a criança.

**Palavras-chave:** Vigotski. Teoria histórico-cultural. Brincadeira de faz de conta. Criança. Infância.

O Papa Francisco anunciou, em 14 de março de 2016, a vencedora do Global Teacher Prize, da Fundação Varkey, dedicado a professores. A professora palestina Hanan al-Hroub trabalha em uma escola de ensino fundamental em al-Bureh, próximo a Ramallah, na Cisjordânia, e cresceu como refugiada em Belém. À reportagem, Hanan contou que se vale de brincadeiras no trabalho com crianças traumatizadas pela violência: "Ao participar dessas brincadeiras com meus alunos, eu tento reduzir os efeitos da violência sobre eles, particularmente entre os que demonstram atitudes violentas". E complementa: "Desde o começo eu tento assegurar que os alunos entendam que dentro da sala de aula nós somos uma família – que pertencemos uns aos outros" (EX-REFUGIADA..., 2016). Provavelmente, deve ser sobre esse trabalho que Hanan conta no livro intitulado *We play to learn (Brincamos para aprender)*.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), campus Gragoatá, Niterói. E-mail: zoiaprestes@yahoo.com.br

Impossível não se emocionar com as frases da professora Hanan. Elas dizem muito. Enquanto há crianças que estão sendo privadas de vivenciar suas infâncias com segurança e proteção, sendo violentadas no direito básico de sobrevivência, Hanan cria um ambiente em que a brincadeira possa não apenas estar presente, mas ajude a transformar o comportamento de crianças que passaram por situações de violência, envolvendo-as em um coletivo. Muito além da coragem e da dedicação, emana da fala da professora a importância que há para ela do outro no desenvolvimento da criança e que esta vivencie sua infância de maneira singular, em um determinado contexto histórico e cultural. Portanto, evidencia a primazia do adulto e do coletivo no processo de educar e põe em xeque a ideia de que brincar é natural. Também chama a atenção o fato de ela, mesmo sendo professora do ensino fundamental, não desdenhar a brincadeira, não colocá-la em segundo plano, mas, ao contrário, destacá-la como uma atividade séria e primordial para o desenvolvimento humano. A escola na vida dos alunos de Hanan faz a diferença.

No Brasil, vivenciamos um processo avassalador de escolarização de crianças. Atualmente, a criança brasileira é obrigada, por lei, a ser matriculada na escola aos 4 anos de idade. Não há pretensão de comparar a nossa realidade com aquela vivenciada pelos alunos de Hanan, pois são completamente distintas. O curioso, no entanto, é que o papel social exercido pela escola em al-Bureh está intimamente ligado às vivências das crianças, enquanto, em nossas instituições – de educação infantil ou ensino fundamental –, a grande maioria estabelece previamente conteúdos curriculares alienados da vida, das vivências, das experiências das crianças, restringindo o aprender a algo definido por alguém, com o objetivo de enquadrar e moldar a diversidade humana.

Nesse sentido, ao ganhar certo destaque com o prêmio conquistado, Hanan chama a atenção para a brincadeira e seu papel na educação de crianças. Com isso, faz emergir uma questão importante apresentada aqui para debate: Se até mesmo em condições de extrema violência uma professora investe na atividade de brincar para que as crianças aprendam regras sociais, por que, no Brasil, os tempos e os espaços para que essa atividade aconteça são cada vez mais limitados e controlados, principalmente nas instituições de ensino?

Não é objetivo deste texto debruçar-se sobre uma crítica aprofundada da instituição escolar, incluindo nesse rol as instituições de educação infantil. Essa ressalva se faz necessária porque existe um debate a respeito de que, na educação infantil, as crianças não podem ser nomeadas alunas e as instituições não podem ser nomeadas escolas. Há considerável hipocrisia nesse debate que, em sua essência, deseja ocultar questões bem mais importantes para a educação de crianças. Escolas ou não, alunos ou não, o que precisa ganhar força é o papel exercido pela instituição na formação humana. E a brincadeira, a atividade-guia, em um certo período da infância, é um espaço em que se ensina e se aprende, ou seja, em que se instrui e se é instruído.

Vigotski (2008), um dos principais criadores da teoria histórico-cultural soviética, deixou um único texto, "A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança"<sup>1</sup>, em que faz uma análise mais aprofundada da atividade de brincar. Algumas ideias a respeito do tema também aparecem em outros trabalhos, como em *Pedagoguitchesakaia psirrologuia* (*Psicologia pedagógica*, 1926), *Pedologuia chkolnogo vozrasta* (*Pedologia da idade escolar*, 1928), *Psirrologuitcheski slovar* (*Dicionário psicológico*, 1931), *Voobrajenie i tvortchestvo v detskom vozraste* (*Imaginação e criação na infância*, 1930), *Mladentcheski vozrast* (*O recém-nascido*, 1933), entre outros. Relendo e estudando seus escritos em diferentes momentos de sua vida, é possível afirmar que as ideias desdobradas pelo autor se apresentam tão atuais que se torna evidente que a organização escolar para crianças no Brasil caminhou no sentido contrário ao apontado por ele, institucionalizando a infância e pedagogizando a atividade de brincar.

Vigotski vivenciou, em sua trajetória, momentos de mudanças radicais na Rússia e na Bielorrússia, sua terra natal. A Revolução Socialista de 1917 permitiu o acesso quase absoluto ao que estava sendo produzido no campo teórico em outros países, e isso fez com que pessoas preocupadas com os novos ideais de formação humana, entre elas Vigotski, dialogassem com estudos dos mais diferentes pensadores. Ao assumir a tarefa de fundar as novas psicologia e pedagogia, baseadas nos ideais do materialismo histórico-dialético, Vigotski apresenta análises críticas profundas de teorias vigentes na Europa e nos Estados Unidos sem se intimidar diante das mais diversas correntes científicas de sua época, desnudando a disputa de concepções e afirmando seu ponto de vista sem se encobrir com as cortinas ideológicas (LEVITIN, 1990) que se fecharam com a ascensão de Stalin ao poder no final da década de 1920. As buscas por uma psicologia e uma pedagogia científicas fizeram com que Vigotski deixasse um legado muito volumoso e importante que repercute ainda hoje nos mais diferentes campos do conhecimento. Sem dúvida alguma, a educação, o desenvolvimento cultural da criança e a brincadeira como atividade que guia o desenvolvimento infantil são temas que perpassam alguns de seus importantes escritos.

Como mencionado anteriormente, existe apenas uma publicação em que Vigotski desdobra suas ideias a respeito da brincadeira e é uma preciosidade para refletirmos sobre criança e infância, além de possibilitar novas formas de organização de rotinas institucionais, já que, em nossa dinâmica social atual, a escola tornou-se inevitável.

Hoje, ao denominarmos a teoria de Vigotski histórico-cultural, não podemos perder de vista como ele próprio ajudou a criar esse termo que nasceu depois dele.

---

1 - O estenograma da aula de L. S. Vigotski "*Igra i ieio rol v psirhitcheskom razvitii rebionka*" ("A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança") foi publicado pela primeira vez em 1966, na União Soviética, na revista *Voprosi Psirhologuii*. No Brasil, o texto integral e traduzido do original foi publicado em 2008 na revista *Gestão de Iniciativas Sociais*.

Há todos os fundamentos para supor que o desenvolvimento cultural consiste no domínio de tais comportamentos que se baseiam na utilização e emprego dos signos como meios para a realização de certa operação psicológica; que o desenvolvimento cultural consiste propriamente no domínio de tais meios auxiliares do comportamento que a humanidade criou no processo de seu desenvolvimento histórico e que são a língua, a escrita, o sistema numérico etc. Disso nos convencem não apenas o estudo do desenvolvimento psicológico do homem primitivo, mas também as observações diretas das crianças (VIGOTSKI, 1991, p. 5)<sup>2</sup>.

Como vemos, o domínio de instrumentos criados pela humanidade está diretamente relacionado com o desenvolvimento cultural, e para dominar é preciso tomar consciência. Por meio do domínio da escrita, por exemplo, temos consciência da organização da língua que falamos; por meio da atividade de brincar de faz de conta, a criança começa a vivenciar conscientemente as regras sociais da vida real. Nessa brincadeira, muitas vezes, revela-se um processo dramático para a criança, inclusive seu surgimento está relacionado a conflitos gerados por desejos não realizáveis na vida real. A criança, ao conseguir adiar a realização imediata de um determinado desejo que, por sua condição social, ainda lhe é impossível na vida real, inventa a brincadeira.

Porém, numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta por que a criança brinca? A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Vivemos numa sociedade em que a infância é considerada um período específico e singular no desenvolvimento humano. Mas nem sempre foi assim. Um pouco antes de Ariès (2001), Elkonin (1978) – aluno e colaborador de Vigotski – analisou a complexa questão do surgimento da brincadeira de faz de conta no processo de desenvolvimento histórico da sociedade humana, pois exigiu, por um lado, dados sobre o lugar que a criança ocupava na sociedade em diferentes etapas do desenvolvimento histórico e, por outro, dados a respeito do caráter e do conteúdo das brincadeiras nesses mesmos períodos da história humana. Com base

---

2 - Todos os textos de fontes originais em idioma russo foram traduzidos pela autora deste artigo.

nas pesquisas de um grande número de estudiosos, como Alt (1956), Volz (1925), Kosven (1927), Novitski (1941), Kracheninnikov (1949), Zuiev (1947), Mikluho-Maklai (1951), Waian (1949), Braiant (1953), Bazanov e Kazanski (1939), Startsev (1930) e Stebnitski (1930), Elkonin (1978) empreendeu esforços para investigar se a brincadeira de faz de conta sempre existiu ou se houve algum período no desenvolvimento da sociedade em que não havia essa atividade, e se seu surgimento está relacionado às mudanças na vida social e à situação da criança na sociedade. Após as análises dos estudos aos quais teve acesso, Elkonin (1978, p. 46) concluiu:

Não vamos multiplicar os exemplos, pois o material apresentado é suficiente para afirmar que, na sociedade que se encontra num estágio relativamente inferior do desenvolvimento, numa organização primitiva do trabalho, as crianças são envolvidas relativamente cedo no trabalho produtivo dos adultos, participando ativamente dele. Isso também ocorre numa sociedade patriarcal camponesa em que, segundo K. Marx, "a diferença de sexo e idade e também das condições naturais do trabalho que se alteram com a mudança das estações do ano regulam a divisão do trabalho entre os membros da família e o tempo de trabalho de cada um de seus membros. Porém, o dispêndio da força de trabalho individual, medida pelo tempo, desde o início aparece aqui como determinação social do próprio trabalho, pois as forças individuais do trabalho desde o início funcionam aqui apenas como órgãos conjuntos da força de trabalho da família".

O que praticamente todos os estudiosos citados por Elkonin destacam é que o envolvimento das crianças no trabalho dos adultos levava a duas condições específicas e bem diferentes das que vivenciamos atualmente em relação à infância: a inexistência de uma linha divisória entre crianças e adultos naquelas sociedades primitivas e a rápida aquisição pela criança de sua independência. E, no que se refere à brincadeira de faz de conta, a mudança do papel da criança na sociedade que ocorreu com a alteração do caráter da organização social do trabalho, tornando mais complexos os meios de produção e as formas de trabalho, possibilitou a emergência da atividade de brincar, pois as crianças começaram a ser impedidas de participar diretamente da atividade de trabalho. É nesse momento que nasce a brincadeira de faz de conta. E, mesmo com a impossibilidade de determinar o momento histórico exato em que surge – ele pode ser diferente nos diversos povos –, é importante destacar que está ligado à emergência da necessidade de uma preparação especial das crianças para poderem participar do trabalho dos adultos, o que provoca, inclusive, a necessidade do ensino para que as crianças possam operar determinados instrumentos. Portanto, a brincadeira tem origem social e seu surgimento não está ligado a forças instintivas, mas às condições sociais da vida da criança, ao seu papel na sociedade. Impedidas de participar diretamente das atividades dos adultos, liberadas das preocupações com a sua sobrevivência, as crianças inventam a brincadeira de

faz de conta que, por sua vez, exerce um papel decisivo no surgimento de períodos específicos do desenvolvimento humano, separados por determinados espaços de tempo.

É interessante observar que a complexidade cada vez maior dos meios de produção exerceu um papel decisivo no apartamento entre o adulto e a criança, alongando o período da infância, mas não por meio de uma sobreposição de um novo período do desenvolvimento sobre os existentes, mas como um enxerto desse novo período, deslocando para cima no tempo o período de domínio dos instrumentos de produção (ELKONIN, 1978). Assim, a criança começa a ser percebida como incapaz para o exercício de atividades dos adultos. Esse aspecto é fator decisivo para a emergência de teorias que irão atrelar o desenvolvimento das crianças basicamente ao aspecto cronológico, não apenas subdividindo a infância em idades, que é a quantidade de anos percorridos desde o nascimento da criança, como também definindo regularidades específicas e rígidas para cada faixa etária (VIGOTSKI, 2001). No entanto:

O desenvolvimento não é uma simples função do tempo, inalterável proporcionalmente à quantidade de anos vividos pela criança. A mudança ao longo do desenvolvimento não corresponde diretamente ao curso cronológico do tempo. Desenvolvimento é uma função complexa do tempo, relacionada a seu curso por interdependências extremamente complexas, específicas e alternáveis. O curso do desenvolvimento infantil em nada lembra o movimento regular e gradual do ponteiro do relógio que marca o tempo. O processo de desenvolvimento diferencia-se pelo caráter *rítmico* ou *cíclico* de seu transcurso. Ele não representa um movimento que segue em uma única linha reta, mas lembra muito mais uma curva ondulada, a ascendência e a descendência da qual podem simbolizar um caráter específico e rítmico desse processo que nunca transcorre com o mesmo tempo, mas manifesta constantemente alternância de períodos com movimentos rápidos e vagarosos, intensos e amenos, progressivos e regressivos (VIGOTSKI, 2001, p. 151-152).

É possível perceber que Vigotski questiona o que ainda hoje vivenciamos quando o assunto é desenvolvimento infantil, ao não levarmos em conta os aspectos que ele aponta e que considera muito complexos. Quando se reduz a questão à idade cronológica, sem considerar que um certo período de tempo, seja um dia, um mês ou um ano no desenvolvimento humano nunca é igual por seu significado a um outro, elimina-se a necessidade de investigar o lugar que esse determinado tempo ocupa na curva do desenvolvimento de cada criança. Um mês no desenvolvimento de uma criança de 4 ou 5 anos não tem o mesmo significado na vida de um recém-nascido. Essa ideia de Vigotski nos dá base para refletirmos a respeito da persistente divisão das crianças por faixas etárias nas instituições. Essa separação coloca em evidência a concepção de desenvolvimento infantil, como se em determinadas idades a criança apresentasse determinados aspectos, comportamentos, habilidades, ou seja, certas regularidades que são obrigatórias e estão sob o controle do adulto.

Esse controle é de tal monta que o adulto acredita até mesmo que pode e deve controlar todas as ações da criança, inclusive as que ela desenvolve na brincadeira de faz de conta, intelectualizando-a, valendo-se dela para avaliar o desenvolvimento infantil. No entanto, é a mudança brusca dos impulsos, dos motivos para a atividade que pode definir a passagem de uma faixa etária para outra, e essa questão não pode ser negligenciada. Os impulsos geram necessidades que a criança leva para a brincadeira.

Na definição de Vigotski (2008), a brincadeira de faz de conta é o campo de liberdade de ação dos pequenos. Nessa atividade, a criança é livre, e são as regras da vida social, ocultas na situação imaginária, que transformam essa liberdade em ilusão.

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regras. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

A situação imaginária impõe regras. São regras sociais que, na vida real, podem criar conflitos ao contrariarem o desejo da criança. A brincadeira de faz de conta é o cenário em que a criança pode agir de acordo com um determinado papel, mas, ao interpretá-lo, precisa seguir o que as regras ditam, senão a brincadeira acaba. E ela sabe disso. Por isso, é uma atividade dramática e não é a resolução do conflito em si ou a satisfação apenas de certos desejos os aspectos mais importantes. O importante é a tomada de consciência, por parte da criança, da existência de regras, ou seja, uma coisa é se comportar como irmãs na vida real e outra é brincar de irmãs numa situação imaginária.

Na brincadeira, toma-se a situação que destaca que essas meninas são irmãs, pois estão vestidas de maneira igual, andam de mãos dadas, ou seja, destaca-se aquilo que indica a situação delas de irmãs em relação aos adultos, em relação aos estranhos. A mais velha, segurando a mais nova pela mão, o tempo todo fala daqueles que estão representando pessoas: São estranhos, não são conhecidos. Isso significa: Eu e minha irmã agimos do mesmo modo uma com a outra, os adultos que nos conhecem tratam-nos de forma igual, mas com os outros, com estranhos, é diferente. Aqui, o que se destaca é tudo o que é igual e que está contido, para a criança, no conceito de irmã. Isso significa que minha irmã está para mim numa relação diferente das que tenho com os estranhos. Aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira (VIGOTSKI, 2008, p. 27).

Quando a criança toma consciência das regras sociais, está se autoeducando, está, inclusive, educando sua vontade, pois, por mais que queira fazer apenas o que deseja na brincadeira, precisa se submeter a regras, que são impostas pelos objetos, pelos parceiros da brincadeira, mas nunca pelos adultos. O desejo de ser adulto e fazer o que os adultos fazem, ou seja, participar diretamente da vida deles, faz a criança inventar a situação imaginária e brincar daquilo que gostaria de realmente fazer, mas está impedida por sua condição de infante. Na brincadeira, no entanto, ela tem que seguir as regras da vida social e, seguindo essas regras, começa a tomar consciência delas, portanto educa sua vontade. Para Vigotski (1995), ter consciência é dominar, pois a vontade, ao entrar no fluxo das funções elementares, modifica-se estruturalmente, possibilitando à criança operá-la conscientemente:

A função consciente adquire também outras possibilidades de ação. Ter consciência significa, em certa medida, passar a dominar [...]. As coisas não mudam porque pensamos sobre elas, mas o afeto e as funções, relacionadas a elas, mudam, dependendo de serem ou não conscientes. Elas passam para uma outra relação com a consciência e o outro afeto e, conseqüentemente, altera-se a relação com o todo e com a unidade (VIGOTSKI, 1995, p. 445).

Portanto, pode-se afirmar que, na atividade de brincar de faz de conta, ocorre desenvolvimento. Essa brincadeira é a atividade que vai guiar o desenvolvimento da criança numa determinada idade. Ela será a atividade-guia, pois irá conduzir o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações, alterando e reestruturando as funções psíquicas. Essa é a questão primordial.

Não há dúvida de que a criança aprende na brincadeira, mas não é o resultado desse aprendizado que deve ser analisado do ponto de vista do desenvolvimento infantil. Para que haja desenvolvimento, é preciso que algo novo apareça, algo que não existia antes. E esse novo na brincadeira de faz de conta é o agir que se tem em mente e não em função da situação daquilo que está diante da criança. Como apontado por Vigotski, a imaginação é o novo que emerge na brincadeira, é a neoformação que surge nessa atividade, na ação da criança com objetos aos quais ela atribui novos significados.

Bem antes de brincar de faz de conta, a criança explora os objetos que estão a sua volta. Ela sabe que cada objeto tem um determinado significado, provoca nela o desejo de agir e determina seu comportamento. A percepção e o afeto formam uma unidade nesse momento, e a percepção é o que leva a criança a executar certa ação motora-afetiva. Psicologicamente, a percepção, nesse período, dita a situação e é nela que a criança desenvolve suas atividades. Vigotski afirma que podemos ver que, nesse momento, a criança ainda está presa às amarras situacionais, pois a percepção guia sua ação.

Com o advento da brincadeira de faz de conta, os objetos não são mais o que provocam a ação. Segundo Vigotski (2008), a criança começa a separar o significado do objeto, começa a se libertar das amarras situacionais, e a percepção direta dos objetos não será a única função

que guiará as ações da criança. Ela já fala, e essa função permite a ela agir numa situação imaginada, pensada. A criança percebe que os objetos admitem outros significados que podem participar da brincadeira. Esse fato dá início à divergência entre o campo visual e o semântico: "[...] a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto" (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Numa situação real, a criança ouve de sua avó que é preciso oferecer a bala aos outros, antes de comê-la. Porém, antes de a bala aparecer, a criança brincava de castelo de areia e enfeitava-o com conchinhas recolhidas na praia. Ao se deliciar com as balas, restando apenas uma, eis que se junta à criança seu primo. Então, o que fazer com a última bala: comer ou oferecer àquele que não comeu nenhuma? A criança só oferece porque sua avó lhe diz enfaticamente que é preciso fazer assim, pois é assim que agimos na nossa sociedade, é uma regra social. No entanto, o menino titubeia, parece ser capaz de pegar a última bala, mesmo desobedecendo à sua avó. Contudo, não o faz e estende a última bala ao primo, que a aceita com alegria.

De repente, o menino que usava as conchinhas para enfeitar seu castelo de areia as transforma em balas, que são depositadas numa peneirinha e servidas aos que estão a sua volta. A criança começa a agir em um campo imaginário. As balas sequer existem, mas a criança cria uma situação imaginária, transforma o significado dos objetos e inventa uma brincadeira que tem a situação real vivenciada como guia.

Todo esse processo, apesar de parecer, não é simples para criança. O fato de separar, por exemplo, o significado da palavra do objeto (a mesma conchinha que ornamentava há pouco o telhado do castelo transformou-se em bala) já é uma tarefa bem difícil e a brincadeira colabora com esse processo, pois, quando um objeto começa a ter outro significado, tem início o processo de separação entre ideia e objeto. Não é mais o objeto que guia a ação, mas a ação, de acordo com as regras, começa a ser determinada pelas ideias. E a brincadeira é uma forma de transição nesse processo. Ao transformar as conchinhas (objeto) em "balas", a criança encontra apoio para separar a "bala" (conchinhas) da bala real. E isso leva a uma mudança radical das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (VIGOTSKI, 2008). Enquanto para uma criança bem pequena o objeto em si é dominante, impulsiona suas ações e pode ser representado pela fração objeto/sentido, para a criança mais velha, essa fração se inverte para sentido/objeto, pois o sentido passa para a situação dominante: o objeto "bala" (conchinha) é um apoio para a criança separar o significado "bala" da bala real.

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

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

Assim surge uma contradição extremamente interessante: a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real. Esse é exatamente o caráter transitório da brincadeira que faz com que se transforme num elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento isolado da situação real (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

A situação de brincadeira descrita anteriormente parece demonstrar o que Vigotski diz no trecho transcrito. O objeto (conchinhas) ganha outro significado na brincadeira, assim como a própria brincadeira ganha outro sentido. O menino já havia separado o significado real do objeto (conchinha) quando o usava para decorar o telhado do castelo de areia, mas, num instante, movido por uma nova situação imaginária, o mesmo objeto deixa de ser telhado para se transformar em "balas". O objeto em si não importa tanto quanto a ação real com ele que é inseparável do significado que a criança atribuiu a ele na brincadeira. As ações da criança se submetem ao sentido que as ações ganham na brincadeira, e o significado do objeto começa a guiar suas ações. As ações são suas e o significado que atribui aos objetos são escolhas suas. Por isso, o adulto só deve entrar na brincadeira para ser guiado pela criança, pois qualquer intromissão nas decisões pode ser crucial.

Então, qualquer análise da atividade de brincar de faz de conta, que tenha por base a teoria histórico-cultural de Vigotski, não pode desconsiderar o importante papel que ela desempenha no desenvolvimento infantil. Não se trata de uma atividade qualquer ou de divertimento apenas. As transformações que ocorrem no desenvolvimento infantil numa brincadeira de faz de conta ampliam as possibilidades da condição humana. Assim como o trabalho forjou o homem histórico, a brincadeira de faz de conta contribui com o desenvolvimento cultural do ser humano em determinado período. No entanto, ela não deixa simplesmente de existir, pois dos conflitos gestados no seu interior emerge uma outra atividade, a instrução, que também será guia, porque passa para o primeiro plano na idade escolar. Esse tema, no entanto, mereceria outro texto.

A título de considerações, gostaria de mencionar, novamente, que a professora Hanan, mesmo trabalhando com crianças do ensino fundamental, não prescinde da brincadeira. Ao contrário, a valoriza. Talvez, nossas instituições, principalmente as que são destinadas às crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, devessem se inspirar no exemplo da professora de al-Bureh e, ao em vez de terem por objetivo apenas conteúdos, deixarem as crianças brincar, pois ainda estão vivenciando a infância.

## The game of make-believe and childhood

**Abstract** – This article discusses the reflections of Lev Vigotski Semionovitch about playing make-believe. Throughout his life, the author did not unfold the theme of child's play, but until today, his lecture *The play and its role in the mental development of the child* issued in 1933, shorthanded and published in the Soviet Union only in 1966, is a reference for studying the Soviet and Russian cultural-historical theory. Being, according to Vigotski, one of childhood guides activities, playing make-believe presents aspects of fundamental importance that drive the development of the child. It can be said that the child, in the game of make-believe, experiences true dramas, because even with the freedom to create imaginary situations, there are rules of social behavior involved in the activity in which relations are established, either among children, between children and objects or even between children and adults. But, be warned: adults can only enter the game when invited and well-behaved because who should be in charge is the child.

**Keywords:** Vigotski. Historical-cultural theory. Make-believe. Child. Childhood.

## REFERÊNCIAS

ARIËS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 2001.

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

EX-REFUGIADA, palestina ganha prêmio de melhor professora do mundo. *Porvir*, 14 mar. 2016. Disponível em: <<http://porvir.org/ex-refugiada-palestina-ganha-premio-de-melhor-professora-mundo/>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

LEVITIN, K. E. *Litchnostiu ne rojdaiutsa*. Moskva: Nauka, 1990.

VARCHAVA, B. E.; VIGOTSKI, L. S. *Psirrologuitcheski slovar*. Moskva: Gosudarstvennoie utchebno-pedagoguitcheskoie izdatelstvo, 1931.

VIGOTSKI, L. S. *Psirrologuitcheskaia pedagogika*. Moskva: Rabotnik prosvescehnia, 1926.

VIGOTSKI, L. S. *Pedologuia chkolnogo vozrasta*. Moskva: Izdatelstvo BZO, 1928.

VIGOTSKI, L. S. *Voobrajenie i tvortchestvo v detskom vozraste*. Moskva-Leningrad: GIZ, 1930.

VIGOTSKI, L. S. Mladentcheski vozrast. In: VIGOTSKI, L. S. *Problema vozrasta*. Moskva: Pedagoguika, 1984. T. 4, p. 244-268.

VIGOTSKI, L. S. Problema kulturnogo razvitia rebionka. *Vestnik Moskovskogo Universiteta*, Moskva, n. 4, p. 5-18, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Problema umstvennoi otstalosti. In: VIGOTSKI, L. S. *Problemi defectologii*. Moskva: Prosveschenie, 1995. p. 445.

VIGOTSKI, L. S. *Lektsii po pedagogii*. Ijevsk: Izdatelski dom, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

Recebido em março de 2016.

Aprovado em maio de 2016