O BRINQUEDO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Juliane Rodrigues Nascimento

Psicóloga graduada pela UNIABEU Centro Universitário.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir as implicações do brinquedo para o desenvolvimento infantil, segundo a perspectiva vigotskiana. Para isso, é feita uma conceituação do brinquedo, da brincadeira e dos jogos, e também é descrito o surgimento do brinquedo e sua participação ao longo da história.

Palavras-chave: Brinquedo; Desenvolvimento Infantil; Vigotski.

Apresentação

O presente artigo consiste em uma revisão bibliográfica que busca dissertar sobre as implicações do brinquedo para o desenvolvimento infantil. Para isso, inicialmente é feita uma conceituação do brinquedo, da brincadeira, e dos jogos, a fim de que haja uma diferenciação clara de ambas as coisas, e uma melhor compreensão daquilo que o Vigotski chama de brinquedo. Posteriormente, também é descrito o surgimento do brinquedo e a sua participação na história. O conceito de infância dentro da perspectiva histórico-social também é um assunto apresentado nesse artigo, e, então discorreremos sobre o desenvolvimento infantil sob o ponto de vista da psicologia histórico-cultural, tendo como base o pensamento de Vigotski e o seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, onde se apresenta como o brinquedo vem participando como um objeto de estimulação ou como um instrumento de avaliação do desenvolvimento infantil.

Conceituando o brinquedo, a brincadeira e o jogo

Segundo Cordazzo et al. (2007), os conceitos de brinquedo, brincadeira e jogo se confundem, e a forma como esses termos são utilizados varia de acordo com o idioma utilizado. Apesar do brincar e o jogar caracterizarem a ação lúdica infantil, no brincar está implícita a ideia de uma atividade lúdica não estruturada, enquanto que os jogos estão relacionados com as regras, e “as regras dos jogos têm relação íntima com as regras sociais, morais e culturais existentes” (CORDAZZO et al., 2007, p. 92). Diante disso, notamos que “definir o que é brincadeira não é uma tarefa simples, pois o que pode ser considerado como brincar, em determinado contexto, pode não o ser em outros” (CORDAZZO et al., 2007, p. 91).

Ainda de acordo com os autores, para Vigotski o brinquedo nasce de um desejo frustrado pela realidade, sendo as características sociais que vão determinar a ação da criança no brinquedo, e a brincadeira, ainda que não seja estruturada, possui regras. Dessa forma, a função do brinquedo seria o de estimular a brincadeira. Com isso, vemos que a forma como se conceitua o brinquedo depende da perspectiva utilizada pelo autor. “[...] a brincadeira é uma atividade espontânea e que proporciona para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial” (CORDAZZO et al., 2007, p. 91).

O brinquedo ao longo da história

Segundo Lira (2009), até o século XVIII não havia comércio de brinquedos, os comerciantes desse tipo de produto foram surgindo aos poucos. Além disso, muitos brinquedos que são mais recentes sofreram inovações e foram adaptados, mas tiveram a sua origem nos tempos antigos, contudo permaneceram até a atualidade. De acordo com a autora:

No século XVIII inicia-se a especialização do brinquedo, afastando-o das suas origens simples e cotidianas. Neste percurso, a partir do século XIX a fragmentação da produção dos produtos passa a operar na fabricação dos brinquedos, revelando sua transformação sob o efeito da industrialização (LIRA, 2009, p. 510).

Benjamin (2009) menciona que Karl Grober, em sua obra **Brinquedos infantis de velhos tempos**, dedicou-se ao estudo da história do brinquedo e descreveu a Alemanha como o centro espiritual do brinquedo. Segundo esse autor, de início, os brinquedos não foram criados por fabricantes especializados, mas tiveram a sua origem nas oficinas de entalhadores em madeira e de fundidores de estanho. Ao longo do século XVIII tivemos os primórdios de uma fabricação especializada. Mas, os brinquedos eram um tipo de produto secundário nas oficinas manufatureiras, que tinham de seguir as restrições dos estatutos corporativos e, por esse motivo, só podiam fazer a fabricação de produtos do seu setor. Assim, “antes do século XIX, a produção de brinquedos não era função de uma única indústria” (BENJAMIN, 2009, p. 90).

O conceito histórico-social de infância

De acordo com Lins et al. (2014), a história da construção do conceito de infância avançou com as pesquisas de Philippe Ariès, que fez a publicação do livro **História Social da Criança e da Família**, em 1960, e trouxe um novo modo de ver o sentimento de infância, demonstrando que esse conceito foi socialmente construído durante a época moderna. De acordo com o autor:

Segundo relata Ariès (1981), a infância foi um conceito historicamente construído e a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura (LINS et al., 2014, p.128).

Ariès (2012) alega que, até o século XII, aproximadamente, a infância era desconhecida pela arte medieval, que não tinha nem se quer a pretensão de representá-la. Uma miniatura do século anterior, por exemplo, demonstra a deformação que o artista tinha dos corpos infantis. No tema sobre a cena do Evangelho em que Jesus solicita que deixem vir até ele às crianças, “o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor [...]” (ARIÈS, 2012, p.17).

Segundo Barros (2009), no século XV, o surgimento da prensa tipográfica, contribuiu para o advento do conceito de infância, pois, houve uma transformação da concepção que havia até o presente momento sobre a idade adulta. Uma nova simbologia estava sendo inserida, a escrita e a leitura, e era destinada ao adulto. Assim, a criança foi separada do mundo dos adultos, e, houve o surgimento de outro habitat, a infância. De acordo com a autora:

É nesse período que se inicia, ainda de maneira muito rudimentar, uma preocupação com as crianças e suas particularidades, porque a prensa tipográfica veio proporcionar a evolução de vários conceitos relacionados à criança e ao seu desenvolvimento. Os registros escritos e a arte pictográfica passam a retratar as crianças em suas obras, destacando suas principais atividades: as brincadeiras e os brinquedos (BARROS, 2009, p. 82-83).

Assim, para Barros (2009), o percurso do advento do conceito de infância teve relação com o próprio surgimento do brinquedo e ao modo como eles foram adquirindo relevância para a criança. Foi assim que a singularidade da infância passou a ser percebida.

O desenvolvimento infantil na perspectiva da psicologia histórico-cultural

Segundo Lucci (2006), a teoria histórico-cultural, ou sociocultural, também conhecida como abordagem sócio-interacionista do psiquismo humano de Lev Vigotski, vê o homem como um ser histórico-cultural, moldado pela própria cultura que criou, sendo determinado pelas interações sociais, cujo desenvolvimento mental é sociogenético, que vai desde a “filogênese (origem da espécie) para a sociogênese (origem da sociedade); da sociogênese para a ontogênese (origem do homem) e da ontogênese para a microgênese (origem do indivíduo único)” (LUCCI, 2006, p.5). Pois, para Vigotski o desenvolvimento mental se dá pela interiorização das funções psicológicas, “essa interiorização não é simplesmente a transferência de uma atividade externa para um plano interno, mas é o processo no qual esse interno é formado” (LUCCI, 2006, p.8).

Para Oliveira (1997), Vigotski deu grande relevância ao outro e ao social, no desenvolvimento, que culminou num conceito central de sua teoria, a zona de desenvolvimento proximal, que é um conceito essencial para compreender o pensamento de Vygotsky sobre a relação entre o desenvolvimento e o aprendizado. Vigotski define a zona de desenvolvimento proximal da seguinte forma:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Segundo Alves (2005) o desenvolvimento psicológico é definido pelo nível atual e individual, potencial e social, “o nível social é constitutivo do desenvolvimento psicológico e seu fator dinamizador” (ALVES, 2005, p.12). Assim, o diagnóstico do desenvolvimento deve ter um caráter dinâmico, devendo-se levar em consideração não apenas os seus frutos, mas também os seus brotos. Para Vigotski, o diagnóstico do desenvolvimento deve “levar em conta o passado, o presente e futuro do desenvolvimento” (ALVES, 2005, p.12). Com isso, devemos sondar o nível de desenvolvimento atual da criança, mas, também, olhar as funções que ainda não concluíram o seu desenvolvimento. Para o autor:

O desenvolvimento da criança é um processo de mudança constante. Cabe perguntar se pode o desenvolvimento ser determinado apenas por algum nível existente, ou seja, pelo nível daquilo que a criança pode fazer hoje, daquilo que a criança sabe hoje. Isso significa admitir: o desenvolvimento se realiza sem qualquer preparação, só começa quando se torna visível. Mas, na prática é claro que sempre existe preparação, que o desenvolvimento e os processos na criança passam por um original período embrionário. Exatamente como a existência da criança começa não no momento de seu nascimento, mas da concepção, o nível do seu desenvolvimento é, em essência, preparado. No fundo determinar o desenvolvimento da criança pelo nível do que hoje está madurecido significa renunciar a concepção do desenvolvimento infantil (ALVES, 2005, p. 12).

Oliveira (1997) menciona que a modificação do desempenho de uma criança pela interferência do outro é essencial na teoria de Vygotsky e representa um momento do desenvolvimento. Pois, algumas crianças não são capazes de desempenhar determinadas tarefas mesmo com ajuda, e, portanto, é imprescindível que o indivíduo esteja em certo nível de desenvolvimento para que possa ser favorecida pela colaboração. “A ideia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1997, p. 60). Dessa forma, para Vigotski:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto

a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

De acordo com Rego (1995), Vigotski atribuiu grande importância à interação social para o desenvolvimento humano. Pois, acredita que o processo de desenvolvimento é socialmente constituído. Assim, para ele, a maturação biológica é um aspecto secundário do desenvolvimento humano, que depende da interação da criança com a cultura. Assim, “o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) [...]” (REGO, 1995, p.58).

As implicações do brinquedo para o desenvolvimento infantil

Oliveira (1997) aponta que a relação do brinquedo com o desenvolvimento infantil foi uma questão estudada por Vigotski, mas, ao falar sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento, ele deu destaque ao “faz de conta”. A autora menciona, também, que no brinquedo a criança vai agir no campo do imaginário, onde o brinquedo será definido pelo significado e não pelos elementos concretos presentes na situação do brincar. De acordo com a autora:

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a ideia de “carro”) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado. Constitui um passo importante no percurso que a levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas. O brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados (OLIVEIRA, 1997, p. 66).

Para Vigotski (2007), o prazer não pode ser o aspecto que caracteriza o brinquedo, pois existem outras atividades que podem proporcionar muito mais satisfação à criança do que o brinquedo e, dependendo da brincadeira, o resultado final pode até ser insatisfatório. Mas, o brinquedo sempre envolve uma situação imaginária sendo regulada por regras, de modo que, sempre que há imaginação no brinquedo, as regras de comportamento também estão incluídas. Por exemplo, “a criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal” (VIGOTSKI, 2007, p. 110). Para o autor:

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem a sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação aquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independente daquilo que vê. [...] O brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre

que um objeto (um cabo de vassoura, por exemplo) torna-se o pivô dessa separação (no caso, a separação entre significado “cavalo” do cavalo real) (VIGOTSKI, 2007, p. 114-115).

Vigotski (2007) declara que assim como significado e objeto se separam no brinquedo, o mesmo ocorre com a ação. Significado e ação se desconectam quando, por exemplo, a criança bate o pé no chão e imagina-se cavalgando, nesse caso, a ação fica em segundo plano se comparada ao significado e ambos se separam. Por isso, “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança” (VIGOTSKI, 2007, p.112). O comportamento da criança no cotidiano é diferente do comportamento no brinquedo, pois a ação depende do significado no brinquedo, mas no dia-a-dia não. Além disso, o brinquedo passa por mudanças. A princípio é uma situação imaginária em que a criança reproduz uma situação real, mas, posteriormente, a criança passa a realizar seus propósitos no brinquedo. Para o autor:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal. No brinquedo a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco da lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

De acordo com Sousa (2001), na teoria vigotskiana, a zona de desenvolvimento proximal é um conceito chave para compreensão do seu pensamento, sendo definida como o percurso do desenvolvimento das funções cognitivas desde o seu surgimento até o estabelecimento do nível de desenvolvimento real. Assim, “o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil seria então o de possibilitar o surgimento e o amadurecimento das diversas funções cognitivas, permitindo dizer que a criança aprende brincando” (SOUSA, 2001, p. 192). No brinquedo a criança separa ação e significado, isso permite que a criança amplie o campo de significados, podendo agir além de sua percepção imediata, o que a leva a criança em direção à abstração.

Considerações finais

De modo geral, o brinquedo, a brincadeira e o jogo são definidos como um aspecto lúdico da infância, porém algumas características os distinguem. A brincadeira é um tipo de atividade livre, enquanto que os jogos são compostos por regras, e o brinquedo é o objeto que a criança utiliza para brincar. Para Vigotski, o brinquedo, assim como os jogos, tem regras, porém, no brinquedo, as regras estão ligadas ao comportamento, enquanto que nos jogos estão relacionadas à moral social. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski, o desenvolvimento tem dois níveis, o real e o potencial, esses níveis caracterizam a zona de desenvolvimento proximal. Segundo essa teoria, o desenvolvimento não pode ser definido apenas por aquilo que a criança já é capaz de fazer de modo independente, mas, também, pelo que consegue realizar, com êxito, quando alguém mais capaz o auxilia.

Assim, o desenvolvimento não começa quando uma criança já sabe fazer determinada coisa. Pois, certas capacidades da criança ainda estão em período embrionário, ou seja, ainda não se desenvolveram completamente, está em um estágio inicial de desenvolvimento, mas que pode, futuramente, dependendo das interações sociais que a criança estabelecer, se tornar algo consolidado. Desse modo, o que hoje está em potência, amanhã pode se tornar em nível de desenvolvimento real. Com isso, vemos que o desenvolvimento se caracteriza pelo que já “floresceu” e pelos “embriões”, que podem ou não serem desenvolvidos, dependendo das interações estabelecidas.

Além disso, no brinquedo, a criança torna-se capaz de desvincular-se do concreto, pois o objeto e o significado são separados pela criança no brinquedo, assim como a ação. Isso permite que o pensamento da criança seja flexibilizado, o que acaba contribuindo para que a criança exercite, de modo prematuro, uma forma de pensamento abstrato. É como se no brinquedo a criança aprendesse a atuar através de sua cognição, ou seja, a criança aprende a pensar antes de agir, isto faz com que ela acabe indo muito além do esperado.

REFERÊNCIAS:

ALVES, José Moysés. As formulações de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 1, p. 11-16, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1466/1869>>. Acesso em: 22 de setembro de 2017.

ARIÈS, Philippe. A descoberta da Infância. In: _____. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2012, p.17-31.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. “Olha! É de semente! Minha mãe que me ensinou” – A infância, o brincar e o brinquedo: uma história a contar na psicologia e na educação. In: _____. **Cadê o brincar?: Da educação infantil para o ensino fundamental** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 81-101. Disponível em: Scielobooks<<http://static.cielo.org/scielobooks/bdcnk/pdf/barros9788579830235.pdf>>. Acesso em: 19 de maio de 2017.

BENJAMIN, Walter. História Cultural do brinquedo. In: _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009, p. 89-94.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.89-101, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812007000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 julho 2017.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Brinquedo: história, cultura, indústria e educação. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 4, n. 3, p. 507-525, set./dez. 2009. Disponível

em:<<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1730/116>>. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

LINS, Samuel Lincoln Bezerra; SILVA, Maria de Fátima Oliveira Coutinho da; LINS, Zoraide Margaret Bezerra; CARNEIRO, Terezinha Féres. A compreensão da infância como construção sócio-histórica. **CES Psicol**, Medellín, v. 7, n. 2, p. 126-137, Dez. 2014. Disponível em:<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S201130802014000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Agosto de 2017.

LUCCI, Marcos Antonio. A Proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio-histórica. **Revista de currículo y formación Del profesorado**, 10, 2. 2006. Disponível em:<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>>. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Desenvolvimento e aprendizado. In:_____. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997, p. 56-67.

REGO, Teresa Cristina. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sócio-Histórica. In:_____. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural Da Educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995, p. 56-62.

SOUSA, Heloisa Helena Lira de. Vygotsky e o Brinquedo: Corporeidade e Aprendizagem. **Comunicações**, Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação, Piracicaba, v. 8, n. 1, p. 192-196, junho de 2001. Disponível em:<<http://www.bibliotekevirtual.org/revistas/MethodistaUNIMEP/COMUNICACOES/v08n01/v08n01a13.pdf>>. Acesso em: 22 de setembro de 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In:_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 88-105.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In:_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p.108-124.

ABSTRACT: The present article is a synthesis of the research that resulted in the monographic work entitled "The toy and its implications for children's development from the perspective of historical-cultural psychology", presented as a work to conclude a degree course in Psychology by UNIABEU Centro Universitário, which aimed to clarify the implications of the toy for child development, according to the Vigotskian perspective.

Keywords: Toy; Child development; Vygotsky.