

O ponto central da teoria formulada por Vygotsky é que as funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, através da interação da criança com membros mais experientes da cultura. Tal interação propicia a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação social. Em outras palavras, a partir de estruturas orgânicas elementares da criança, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que ela está exposta. Esta forma de conceber a atividade humana não separa o orgânico do social, destacando o valor da apropriação ativa que a criança faz da cultura do seu grupo. Portanto, através da vida social, da constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, ocorre a assimilação da experiência de muitas gerações e a formação do pensamento.

Segundo Vygotsky, no processo de desenvolvimento, a criança começa usando as mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram em relação a ela. Isto ocorre porque, desde os primeiros dias de vida, as atividades da criança adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, refratadas através de seu ambiente humano, que a auxilia a atender seus objetivos. Isto vai envolver comunicação, ou seja, fala.

O processo de solução de problemas não é, inicialmente, diferenciado pelo bebê no que se refere aos papéis desempenhados por ele e por quem o ajuda. Ao contrário, constitui um todo geral e sincrético. Todavia, graças a estas regulações do comportamento infantil realizadas por outras pessoas - que destacam certos elementos do campo da experiência, estabelecendo

* Profª do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação da USP.

relações entre meios e fins - a criança desenvolve uma capacidade para se auto-regular. Os movimentos tentativos do bebê, de estender os dedos para tocar um objeto colocado distante dele, são interpretados pelo adulto como um pedido de ajuda para completar a tarefa. O movimento malsucedido de pegar é interpretado como um gesto de pedir para pegar e, gradativamente, passa a ser compreendido pelo bebê como um gesto de apontar, que envolve a ação com o outro (Vygotsky, 1984, pp. 63 e 64). Conclui-se que "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam". Isto se daria através da demonstração ou de pistas usadas por um parceiro mais experiente (Vygotsky, 1984, p. 99) ou seja, pela internalização das prescrições adultas apresentadas na interação. Inicialmente, portanto, a criança dispõe apenas de sua atividade motora, do ato, para agir sobre o mundo, sem ter consciência da ação e dos processos nela envolvidos. Gradativamente, através da interação com indivíduos mais experientes, ela vai desenvolvendo uma capacidade simbólica e reunindo-a à sua atividade prática, tornando-se mais consciente de sua própria experiência. Isto dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata. As interações da criança com as pessoas de seu ambiente desenvolvem-lhe, pois, a fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário (Vygotsky, 1984, p. 101).

A construção do real parte, pois, do social (da interação com outros, quando a criança imita o adulto e é orientada por ele) e, paulatinamente, é internalizada pela criança. Assim, no pensamento silencioso, a criança executa mentalmente o que originalmente era uma operação baseada em sinal, presente no diálogo entre duas pessoas. Esta internalização da fala, assim como dos papéis de falante e de respondente, ocorre, aproximadamente, dos três aos sete anos. Tal diálogo interno libera a criança de raciocinar, a partir das exigências da situação social imediata, e permite-lhe controlar seu próprio pensamento (Vygotsky, 1979).

Vygotsky cria um conceito para explicitar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, há uma "zona de desenvolvimento proximal", que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual - determinado através da solução de problemas pela criança, sem ajuda de alguém mais experiente - e o nível potencial de desenvolvimento medido através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes.

O tutor ou parceiro serve como uma forma indireta de consciência, até que a criança seja capaz de dominar sua própria ação através de sua própria consciência e controle. Ocorre, portanto, uma discretização da experiência que permite à criança refletir sobre seu próprio comportamento, saindo da indiferenciação inicial.

Tendo esboçado estes pontos da teoria de Vygotsky acerca do desenvolvimento cognitivo da criança, passemos ao exame de suas concepções sobre o jogo infantil. Vygotsky considera que a criança muito pequena está limitada em suas ações pela restrição situacional, desde que a percepção que ela tem de uma situação não está separada da atividade motivacional e motora. Todavia, na brincadeira, os objetos perdem sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a poder agir independentemente daquilo que ela vê, pois a ação, numa situação imaginária, ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação (Vygotsky, 1984, p. 110). A ação da criança é regada, então, pelas idéias, pela representação, e não pelos objetos.

A brincadeira fornece um estágio de transição em direção à representação, desde que um objeto pode ser um pivô da separação entre um significado e um objeto real. (Vygotsky, 1984, p.

111-124). Todavia, não é o objeto, mas a atividade da criança com ele (seus movimentos e gestos) que lhe atribui sua função de substituto adequado. A criança pode, assim, atingir uma definição funcional de conceitos ou de objetos (Vygotsky, 1984, p. 113). "O brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de 'fala' através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar" (Vygotsky, 1984, p. 123). A chave para toda a função simbólica da brincadeira infantil é, portanto, a utilização pela criança de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles um gesto representativo. Desta maneira, os jogos, assim como os desenhos infantis, unem os gestos e a linguagem escrita (Vygotsky, 1984, p. 122).

A possibilidade de usar objetos para representar ("escrever") uma história foi investigada por Vygotsky. Ele conclui, que a similaridade perceptiva dos objetos não tem um papel considerável para a criança compreender a notação simbólica utilizada na brincadeira-experimento, mas sim que os objetos admitem o gesto apropriado para reproduzir o elemento original da história (Vygotsky, 1984, p. 123). Gradualmente, o objeto utilizado na brincadeira adquire função de signo, tomando-se independente dos gestos das crianças. Daí Vygotsky considerar a brincadeira do faz-de-conta uma grande contribuição para a aprendizagem da linguagem escrita pela criança (Vygotsky, 1984, p. 125).

A criação de uma situação imaginária constitui, assim, a primeira manifestação da criança em relação às restrições situacionais. Ela possibilita que a criança opere com um significado alienado numa situação real e que renuncie aos seus impulsos imediatos, subordinando-se a determinadas regras. O atributo essencial na brincadeira é que uma regra torna-se um desejo, ou seja, satisfazer as regras torna-se uma fonte de prazer, o que, no futuro, constituirá o nível básico de ação real e moralidade do indivíduo (Vygotsky, 1984, pp. 113 e 114).

O desenvolvimento da imaginação da criança associa-se diretamente à aquisição da fala, que facilita a formação de representações sobre objetos e permite à criança imaginar um objeto que ela nunca viu antes. Por outro lado, do mesmo modo que há um desenvolvimento da relação significado/objeto, há desenvolvimento na relação significado/ação, ou seja, a criança aprende a separar-se de uma ação real através de outra ação, desenvolvendo a vontade, a capacidade de fazer escolhas conscientes, assim como o operar com as coisas a leva ao pensamento abstrato (Vygotsky, 1984, p. 115).

A criança começa com uma situação imaginária, que é uma reprodução da situação real, sendo a brincadeira muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu, do que uma situação imaginária nova. À medida que a brincadeira se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente do seu propósito. Finalmente, surgem as regras, que irão possibilitar a divisão de trabalho e o jogo na idade escolar. Nesta idade, a brincadeira não desaparece mas permeia a atitude em relação à realidade (Vygotsky, 1984, p. 118).

Discutindo como a brincadeira se relaciona com o desenvolvimento, Vygotsky coloca que o comportamento da criança nas situações do dia-a-dia é, quanto a seus fundamentos, o oposto daquele apresentado nas situações de brincadeira. Esta cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, que nela se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A brincadeira fornece, pois, ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real. Nela aparecem a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (Vygotsky, 1984, p. 117).

Estes pontos estimulam pesquisas acerca das condições para desenvolvimento de nossas crianças em creches e pré-escolas, em especial sobre a interação adulto-criança e criança-criança, abrindo ainda um campo fértil para discussão de propostas pedagógicas para a faixa de zero a seis anos.

BIBLIOGRAFIA

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979.
. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

