

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

MARIANA CRISTINA DA SILVA

# **O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E A ATIVIDADE DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ- ESCOLAR**



ARARAQUARA – S.P.  
2019

MARIANA CRISTINA DA SILVA

# **O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E A ATIVIDADE DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ- ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Campregher Pasqualini.

**Bolsa:** CAPES (período: janeiro/2017 a dezembro/2018).

ARARAQUARA – S.P.  
2019

Silva, Mariana Cristina da

O desenvolvimento da imaginação e a atividade da  
criança em idade pré-escolar / Mariana Cristina da  
Silva – 2019

199 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus  
Araraquara)

Orientador: Juliana Campregher Pasqualini

1. imaginação. 2. brincadeira de papéis sociais. 3.  
idade pré-escolar. 4. psicologia histórico-cultural.  
5. pedagogia histórico-crítica. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARIANA CRISTINA DA SILVA

# **O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E A ATIVIDADE DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Campregher Pasqualini**

**Bolsa: CAPES**

Data da defesa: 20/02/2019

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Professora Doutora Juliana Campregher Pasqualini**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

---

**Membro Titular: Professora Doutora Nadia Mara Eidt**  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

**Membro Titular: Professor Doutor Angelo Antonio Abrantes**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

*A todos aqueles que imaginam novas possibilidades de construção coletiva da vida e da humanidade.*

*Aos professores que ousam imaginar novas perspectivas de educação e de formação humana em suas máximas possibilidades de desenvolvimento.*

*Às crianças na expectativa de que a educação lhes possibilite condições objetivas e subjetivas de imaginar o futuro que queremos e de lutar por ele.*

## AGRADECIMENTOS

À Professora Juliana Campregher Pasqualini, por nosso feliz encontro; por *imaginar* comigo este trabalho desde o início e por ajudar a concretizá-lo por meio de cuidadosas e precisas revisões e orientações, pela confiança e pelo carinho com minha formação, pelo compromisso com a Educação Infantil expresso em sua valiosa produção acadêmica.

Ao Professor Newton Duarte, responsável pelas primeiras revoluções em meu pensamento ainda no primeiro ano de graduação ao apresentar a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica; pela base teórica que me possibilitou *imaginar* e construir o projeto que ora se apresenta como produto objetivado nesta dissertação.

À Professora Lígia Márcia Martins, pelas aulas e pela produção acadêmica que norteou meus estudos durante os anos de mestrado.

Aos professores Angelo Antonio Abrantes e Nadia Mara Eidt por gentilmente aceitarem compor tanto a banca de qualificação quanto a de defesa deste trabalho, pela leitura atenta e cuidadosa, por me auxiliarem a *imaginar* para além do que eu já havia escrito.

Aos professores da graduação em pedagogia pelo compromisso formativo, em especial àqueles que deixaram marcas e me possibilitaram *imaginar* a professora que gostaria de ser a partir de seus exemplos: Eliza Maria Barbosa, José Francisco Carvalho Mazzeu, Vera Teresa Valdemarin, Marilda da Silva, Rosa Fátima de Souza e Paula Ramos de Oliveira.

Aos professores de toda minha trajetória escolar nas redes públicas de ensino por, cada um ao seu modo, deixarem marcas em minha formação. Um agradecimento especial à professora Zilda da pré-escola que me conduziu aos primeiros passos no universo da leitura.

Ao grupo PET Pedagogia da FCLAr por possibilitar os primeiros contatos com a pesquisa científica, pelo compromisso com o tripé da universidade, pela oportunidade do convívio com o coletivo, pela organização de eventos valiosos à minha formação e pela participação em outros tão valiosos quanto. Meus agradecimentos à todas as petianas com as quais convivi durante os três anos como membra do grupo. À professora Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo pelo acolhimento no grupo e pela sensibilidade que lhe é característica; À Marcia Cristina Argenti Perez pelo compromisso com o grupo e com a formação das petianas e pelo carinho e dedicação que lhe são próprios.

Aos meus pais, Maria Regina Predolim da Silva e Daniel Augusto da Silva por me possibilitarem as bases objetivas e subjetivas para que eu *imaginasse* a construção de minha própria vida. À minha mãe que, por não ter tido oportunidades de estudar, sempre foi minha grande incentivadora nos estudos, por me ensinar a gostar da escola e de ler. Por hoje me

ajudar com minhas invenções pedagógicas. Sei que por meio da minha docência você realiza parte do seu sonho não concretizado de ter sido professora. Ao meu pai, que por não ter tido a oportunidade de estudar o que realmente queria, sempre apoiou e incentivou minhas escolhas.

Às minhas irmãs, Juliana Fernanda da Silva e Sabrina Gabriele da Silva pelas divisões que nos multiplicaram ao longo da vida. Pela existência que compartilhamos e por serem quem são. Espero, como irmã mais velha, ser sempre exemplo para vocês.

Aos meus avós, Aparecida do Carmo Cremonesi Predolim e Mário Predolim pelas tantas vezes que a casa deles foi também minha casa, pelo carinho, pelo afeto, por, ainda que nem saibam exatamente o que significa cursar um mestrado, sempre me perguntarem como estava na faculdade, por se orgulharem de mim e de meus estudos.

Ao Augusto Moreira Magalhães, meu grande companheiro na vida, por nosso feliz encontro. Por potencializar minha existência, por acreditar mais em mim do que eu mesma, por nossas conversas sobre este trabalho e sobre outras tantas coisas, por ser meu grande incentivador.

À minha família mineira: Genésio Magalhães dos Santos, Gláucia Moreira Magalhães, Carolina Moreira Magalhães e Tulio Moreira Magalhães pelo carinho e cuidado, pela receptividade sempre afetuosa nas queridas terras mineiras.

À Ana Paula Posenti pela felicidade de tê-la encontrado ainda nos primeiros dias de graduação. Pelo incentivo, pelas palavras sempre amigas, por torcer por mim, pela concepção de mundo que nos aproxima, pelas conversas sempre regadas de esperança.

Ao Everton Antonio Sylvestre, por ser exatamente quem é, por ser permanência ainda que na mudança, pela visão de mundo que compartilhamos. À Mariana Soares de Oliveira e Caroline Moreira da Silva pela amizade.

Aos colegas de turma e de orientação em especial: Jéssica Bispo Batista, Juliana Oliveira Leitão e Thaís Rocha Barbieri Vatanabe pelas conversas principalmente no período de disciplinas e pela visão de mundo e de educação que certamente partilhamos.

Ao CER Vera Lucia Cavassani na figura de diretora, coordenadora, professores e funcionários pelo incentivo e apoio. Ao Departamento Municipal de Educação de Américo Brasiliense pelo incentivo em forma de dispensas para cursar disciplinas e escrever este trabalho. Aos meus alunos ao longo destes três anos como professora pelo carinho e por reafirmarem diariamente os motivos que me conduziram à docência.

À CAPES, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“[...] qualquer objeto feito pelas mãos do homem é, em sua essência histórica, o sonho do ser humano feito realidade, materializado” (PETROVSKI, 1985, p. 332, tradução nossa).

SILVA, Mariana Cristina da. O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2019.

## RESUMO

O presente trabalho de natureza teórico-bibliográfica toma por **objeto** as relações existentes entre o desenvolvimento da imaginação e a brincadeira de papéis sociais, atividade-guia da idade pré-escolar, tendo como referência os pressupostos da psicologia histórico-cultural, a partir principalmente de Vigotski (2008; 2009), Vygotski (2012a, 2012b, 2014), Elkonin (2009), Leontiev (2017a, 2017b), Ignatiev (1960), Petrovski (1985), Rubinstein (1978) e Repina (1974). Partimos de uma generalizada aceitação de que a brincadeira seja na infância a expressão da rica imaginação da criança. Contrapomo-nos a esta concepção buscando analisar a natureza cultural e social tanto da imaginação, como uma função psíquica superior, quanto da brincadeira de papéis sociais. Neste sentido, a exposição organiza-se em três momentos. No primeiro deles analisamos a imaginação como transformação das imagens psíquicas buscando evidenciar a sua gênese a partir da atividade de trabalho, além de evidenciarmos as relações existentes entre esta função psíquica e a realidade como forma de contraposição a concepções que a compreendem como possibilidade de fuga do real. Na sequência, analisamos as formas pelas quais as transformações nas imagens ocorrem com objetivo de formação das **imagens imaginativas** destacando também quais as relações entre a imaginação e outras funções dada a interfuncionalidade do psiquismo humano. Nesta perspectiva, no segundo momento, a partir da periodização do desenvolvimento psíquico buscamos analisar a as raízes da imaginação e da brincadeira de papéis no interior dos períodos denominados primeiro ano de vida e primeira infância evidenciando que nestes há a criação de possibilidades que fazem emergir, na idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais e que esta atividade é condição necessária para o surgimento e desenvolvimento da imaginação no referido período. Especificamente em relação à brincadeira de papéis, analisamos sua estrutura e conteúdos, as ações das crianças, o uso dos substitutos lúdicos e o desenvolvimento da conduta arbitrada. Neste sentido, no terceiro momento consideramos as implicações pedagógicas das proposições apresentadas anteriormente. Defendemos que a brincadeira de papéis por não ser uma atividade natural e espontânea deve ser ensinada e enriquecida. Assim, compreendemos que na **escola de Educação Infantil** o trabalho pedagógico dos professores pode influenciar no desenvolvimento tanto desta atividade quanto da imaginação infantil seja por interferência direta na brincadeira seja pelo cumprimento da função educativa da educação, a saber, a transmissão e socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos histórica e coletivamente pela humanidade e adequados à criança pré-escolar, destinatária do ensino, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica.

**Palavras-chave:** Imaginação. Brincadeira de papéis sociais. Idade pré-escolar. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica.

SILVA, Mariana Cristina da. The development of imagination and the activity of the preschool child. 2019. 199 f. Dissertation (Master Degree in School Education). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2019.

## ABSTRACT

The present work is of theoretical-bibliographic nature and takes as **object** the relations between the development of imagination and the role play, leading activity of the preschool age child, having as reference the assumptions of the historical-cultural psychology, mainly from Vigotski (2008; 2009), Vygotski (2012a, 2012b, 2014), Elkonin (2009), Leontiev (2017a, 2017b), Ignatiev (1960), Petrovski (1985), Rubinstein (1978) and Repina (1974). We started from a generalized acceptance that the play in childhood is an expression of the rich imagination of the child. We oppose this conception by seeking to analyze the social and cultural nature as well as a superior psychic function, as well as the play of social roles. In this sense, the exposition is organized in three moments. In the first of them we analyze the imagination as the transformation of the psychic images by seeking to evidence its genesis from the activity of work, besides showing the existing relations between this psychic function and the reality as a way to oppose the conceptions that understand this specific function as a possibility of escape from the reality. In the sequence, we analyzed the ways in which the transformations in the images occur with the objective of the formation of **imaginative images**, highlighting also what are the relations between the imagination and the other functions, given the interoperability of the human psychism. In this perspective, in the second moment, starting from the periodization of the development of psychism we searched to analyze the imagination and the role play within the periods called first year of life and early childhood evidencing that in these there is a creation of possibilities that may emerge, in the preschool age, the role play and that this activity is a necessary condition for the emergence and development of the imagination in that period. Specifically in relation to role play, we analyzed its structure and contents, the children's actions, the use of playful substitutes and the development of arbitrated conduct. In this sense, in the third moment we considered the pedagogical implications of the propositions presented previously. We argued that role play for not being a natural and spontaneous activity should be taught and enriched. Thus, we understand that in the **school of Early Childhood Education** the pedagogical work of teachers can influence in the development of both this activity and the children's imagination either by direct interference in the game or by the fulfillment of the educational function of education, namely, the transmission and socialization of the most developed historically and collectively produced by mankind and adapted to the preschool child, the recipient of education, as advocated by historical-critical pedagogy.

**Keywords:** Imagination; Role play; Preschool age; Cultural-historical psychology; Critical-historical pedagogy

# Sumário

---

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1: A NATUREZA E O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DA IMAGINAÇÃO</b> .....	19
1. A NATUREZA CULTURAL DO PSIQUISMO HUMANO E AS RELAÇÕES ENTRE A ATIVIDADE HUMANA E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO. ....	20
2. FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES. ....	27
3. A FUNÇÃO PSÍQUICA IMAGINAÇÃO .....	34
3.1 GÊNESE HISTÓRICO-CULTURAL DA IMAGINAÇÃO. ....	44
3.2 IMAGINAÇÃO E REALIDADE. ....	47
3.3 “TÉCNICAS DA IMAGINAÇÃO” OU DE COMO A IMAGINAÇÃO IMAGINA. ....	55
3.4 INTERFUNCIONALIDADE PSÍQUICA OU DE COMO A IMAGINAÇÃO SE RELACIONA COM OUTRAS FUNÇÕES. ....	58
3.4.1 RELAÇÕES ENTRE IMAGINAÇÃO E MEMÓRIA. ....	59
3.4.2 RELAÇÕES ENTRE IMAGINAÇÃO E LINGUAGEM. ....	60
3.4.3 RELAÇÕES ENTRE IMAGINAÇÃO E PENSAMENTO. ....	63
3.4.4 RELAÇÕES ENTRE IMAGINAÇÃO E EMOÇÕES E SENTIMENTOS. ....	65
3.5 ESPECIFICIDADES DA IMAGINAÇÃO INFANTIL. ....	67
<b>CAPÍTULO 2: ATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO: IMAGINAÇÃO, IDADE PRÉ-ESCOLAR E BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS</b> .....	74
1. A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E A ESTRUTURA DA ATIVIDADE HUMANA. ....	76
1.1 O PRIMEIRO ANO DE VIDA: O BEBÊ BRINCA? IMAGINA? .....	92
1.2 A PRIMEIRA INFÂNCIA: PREMISSAS DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS E DA IMAGINAÇÃO NA ATIVIDADE COM OS OBJETOS. ....	103
1.3 A TRANSIÇÃO À IDADE PRÉ-ESCOLAR E O MOMENTO DE CRISE. ....	118
2. A IDADE PRÉ-ESCOLAR E A ATIVIDADE-GUIA DE BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS. ....	122
2.1 GÊNESE HISTÓRICO-CULTURAL DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS. ....	122
2.2 A CRIANÇA BRINCA POR QUE IMAGINA OU IMAGINA POR QUE BRINCA?: NATUREZA, ESTRUTURA E CONTEÚDOS DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS. ....	126
2.3 QUEM É E O QUE FAZ A CRIANÇA NA BRINCADEIRA?: A COMPLEXIFICAÇÃO DO PAPEL, AS AÇÕES DA CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO. ....	133
2.4 O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E O USO LÚDICO DOS OBJETOS: TUDO PODE SER TUDO? .....	144
2.5 O DESENVOLVIMENTO DAS REGRAS, DA CONDUTA ARBITRADA E A IMAGINAÇÃO: A BRINCADEIRA É LIVRE? .....	151
<b>CAPÍTULO 3: IMAGINAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR</b> .....	158
1. AS RELAÇÕES ENTRE O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO, A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INFANTIL: A FORMAÇÃO HUMANA E A CONCEPÇÃO DE MUNDO EM QUESTÃO. ....	161
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	193

## **APRESENTAÇÃO** (ou da dimensão ético-política da imaginação e das possibilidades de resistência)

A pesquisa que se materializa nessa dissertação de Mestrado trata da brincadeira infantil e da imaginação, investigando as relações entre a atividade lúdica protagonizada na infância pré-escolar e o desenvolvimento da imaginação.

A imaginação é uma função psíquica que se orienta para o futuro, isto é, para o que não existe, mas pode vir a existir. A base da criação é justamente o já existente, já que não se cria a partir do nada. A brincadeira de papéis é a forma pela qual a criança se apropria das relações humanas e as reproduz em uma situação imaginária. Assim, o *ontem* e o *hoje* são fundamentos basilares para o *amanhã*; passado e presente se mesclam e se fundem naquilo que somos e naquilo que nos torna(re)mos.

Falar de imaginação e de brincadeira de papéis sociais é, portanto, falar em *formação humana*. E quando falamos em formação humana estamos nos referindo à necessária humanização; quando falamos em formação humana de nossas crianças, estamos nos referindo aos valores que queremos que elas desenvolvam e também àquilo que não queremos. Neste sentido, falar em imaginação, em brincadeira de papéis sociais e em formação humana é impossível sem destacar a *dimensão ético-política* que as embarca. E me parece impossível falar de tudo isso sem falar acerca de *concepção de mundo*.

Temos, *hoje*, uma concepção de mundo que governa nosso país; concepção de mundo esta compartilhada por milhões de pessoas que se sentem representadas. Nesta concepção de mundo cabem muitas coisas: mulheres que devem receber salários menores que homens, afinal, são frutos de “fraquejadas”; apologia ao estupro, afinal, algumas mulheres merecem; homossexuais que não apanharam suficientemente quando crianças; meninas que devem usar rosa e meninos que devem usar azul; negros que são medidos com arrobos e que não servem para nada; apologia à ditadura e à tortura por intermédio da dedicatória de voto a torturador; crianças fazendo gestuais de armas nas mãos; professores considerados doutrinadores. Enfim, uma visão de mundo na qual cabem todos os preconceitos e faltam os direitos essencialmente humanos.

Destacar a *dimensão ético-política* de tudo isso é pensar que é neste contexto que nossas crianças são formadas, que é neste contexto que ocorre a educação escolar, afinal não é possível separar a escola da sociedade. É nesta sociedade que formamos nossas crianças, mas é para ela que queremos formar? Ou queremos imaginar uma formação humana outra, de não adaptação ao que está posto, de não reprodução desta concepção de mundo? Ou queremos ser

capazes de formar indivíduos que, munidos de condições objetivas e subjetivas, sejam capazes de imaginar novas possibilidades de organização da vida coletiva?

Assim, estamos compreendendo o desenvolvimento da imaginação como uma *possibilidade de resistência*: desenvolver a imaginação dos indivíduos por intermédio da socialização dos *conhecimentos mais desenvolvidos* produzidos pelo gênero humano é uma possibilidade de, munidos das experiências e das memórias do ontem e do hoje, imaginar e criar um novo amanhã qualitativamente superior. Desenvolver a imaginação em suas máximas possibilidades é colocá-la a serviço da emancipação humana, principalmente, da classe trabalhadora.

*“Ontem um menino que brincava me falou  
que hoje é semente do amanhã...  
Para não ter medo que este tempo vai passar...  
Não se desespere não, nem pare de sonhar”.*  
*(Semente do amanhã – Gonzaguinha).*

## INTRODUÇÃO

*O fenômeno não se define por sua forma externa, mas sim por sua origem real. A diferença entre estes dois pontos de vista se vê claramente em qualquer exemplo biológico. A baleia, por exemplo, vista externamente se parece mais com os peixes do que com os mamíferos, não obstante, por sua natureza biológica tem maior afinidade com uma vaca ou uma rena que com um esturjão ou um tubarão (VYGOTSKI, 2012a, p. 102-103, tradução nossa).*

A pesquisa que ora se apresenta toma por **objeto** o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar em sua relação com a atividade-guia<sup>1</sup> do referido período, a saber, a brincadeira de papéis sociais<sup>2</sup>. A proposição do supracitado objeto parte da constatação de um **problema**. Neste sentido, é fundamental pontuar que Saviani (2013a), ao discutir acerca do conceito de problema, afirma que é necessário resgatar a problematidade deste, descartando, portanto, concepções que o coloquem, simplesmente, como sinônimo de questão, de desconhecido, de obstáculo, dificuldade, dúvida, enfim, todas as concepções que restrinjam o problema a um nível de compreensão individual. Portanto, para o referido autor, é fundamental que se entenda que “a essência do problema é a necessidade” (SAVIANI, 2013a, p. 17). Nesta perspectiva, é importante destacar que a necessidade à qual Saviani se refere tem caráter essencialmente social, ou seja, não é uma necessidade singular, embora o autor alerte que “o problema, assim como qualquer outro aspecto da existência humana, apresenta um

---

<sup>1</sup> Embora seja comum nas traduções de obras da psicologia histórico-cultural no Brasil o uso das palavras (pre)dominante ou principal, opta-se pela terminologia “atividade guia” em decorrência do estudo de doutorado de Zoia Ribeiro Prestes, denominado “quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional”, no qual a autora defende o uso desta terminologia. Portanto, de acordo com a referida autora “ao adotar o termo atividade-guia considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade-guia não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil. O que não é o caso dos termos principal ou predominante, pois os dois têm muito mais a ver com a ideia de atividade que a criança tem que realizar obrigatoriamente ou que ocupa mais tempo em suas atividades diárias”. (PRESTES, 2010, p. 163).

<sup>2</sup> Utilizaremos neste trabalho a terminologia “brincadeira de papéis sociais” para nos referirmos à atividade-guia da criança em idade pré-escolar. Este mesmo termo pode ser encontrado denominado de “jogo de papéis sociais”, “faz de conta”, “jogo protagonizado” etc. Optamos pela referida terminologia levando em consideração trabalhos precedentes que analisaram essa denominação. Prestes (2010) em sua tese de doutorado afirma que embora a tradução da obra de Elkonin para o português traga o termo “psicologia do jogo”, a correta tradução do termo russo “*Psirrologia igri*” é “psicologia do brincar” (p. 163). Ademais, a diferenciação entre “jogo” e “brincadeira” tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores brasileiros no campo da educação. Concordamos com Lazaretti (2008, p. 17) que de acordo com os pressupostos da psicologia histórico-cultural o termo “brincadeira” apresenta-se como o mais adequado por exprimir de maneira mais evidente que a preocupação dos autores no interior das concepções desta teoria psicológica é com o *processo* e com os *conteúdos* da atividade e não com o produto da atividade de brincar. Entretanto, ao fazer uso de citações usaremos os termos utilizados pelos autores ou pelas traduções para a língua portuguesa.

lado subjetivo e um lado objetivo, intimamente conexionsados numa unidade dialética” (idem, p. 17-18).

Se como afirmou Saviani o problema possui necessidades de um polo social, que lhe confere objetividade, e de um subjetivo, é preciso que estes sejam contextualizados em uma tentativa de evidenciar tais necessidades que conduziram à objetivação do problema que conduz tal investigação. Do ponto de vista particular, o problema de pesquisa começa a tomar forma e se delinear ainda no decorrer da graduação em Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. Durante o referido curso, o fato de ser membra do Programa de Educação Tutorial (PET) oportunizou o desenvolvimento de uma pesquisa que colocava em voga questões concernentes ao desenvolvimento, especialmente da criança, na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. O que se colocava como um problema era a concepção de desenvolvimento que se faz presente nas “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2011a), hegemônicas no campo educacional contemporâneo. Portanto, tomando a amplitude da concepção de desenvolvimento, foi possível chegar à particularidade expressa pela concepção de imaginação também presente nessas teorias. As concepções referidas tendem à naturalização do desenvolvimento humano e, especialmente, do desenvolvimento da criança pequena (ARCE, 2012) e promovem a perpetuação de práticas pedagógicas espontaneístas na Educação Infantil e de proposições pedagógicas não diretivas, como já fora destacado por diversas autoras. (ARCE, 2012; ARCE, 2013a; SILVA, 2012a; SILVA, 2012b; BARBOSA, 2012.).

Portanto, ainda no polo subjetivo que expressa a necessidade do problema de pesquisa, soma-se aos estudos outrora realizados no decorrer da graduação a experiência como docente da Educação Infantil em escola pública. No interior destas instituições, as práticas espontaneístas às quais se refere a literatura crítica são amplamente difundidas e percebidas, ainda que as professoras não expressem, diretamente, concepções naturalizantes de desenvolvimento.

Neste sentido, mesmo que não de maneira consciente e declarada as referidas “pedagogias do aprender a aprender” advogam um posicionamento negativo em relação ao ato de ensinar (DUARTE, 1998) em nome de uma contraposição às ditas concepções escolarizantes. Nesta perspectiva, Duarte (2013) esclarece que esse posicionamento negativo em relação à escola guarda profunda relação com uma concepção naturalizante de desenvolvimento, ao compreender que a intervenção educativa seria prejudicial a este.

algumas concepções psicológicas e pedagógicas tendem a ver a educação escolar como uma tentativa [...] de a sociedade intervir no processo de formação das pessoas ao passo que o desenvolvimento individual ocorrido fora do âmbito da influência escolar seria um processo sem essa característica de intervenção externa (p. 46).

As questões que conduziram ao problema que vem sendo exposto conduzem também às necessidades concretas que se objetivam na prática social. Como já inicialmente colocado, parte-se da constatação da hegemonia da concepção naturalizante do desenvolvimento geral da criança e da imaginação em particular que se faz presente tanto nas teorias pedagógicas e psicológicas, no âmbito da literatura científica, como já evidenciado, quanto no senso comum.

No interior deste movimento, o problema particular da imaginação, em relação com as brincadeiras infantis, expressa de maneira rica a já exposta naturalização do desenvolvimento. É possível constatar a prevalência de uma concepção que postula a imaginação como algo natural à infância e a imaginação infantil como potencialmente rica, sendo esta capacidade “podada” e “cerceada” com o passar do tempo e com a intervenção adulta, e muitas vezes escolar, nesta frutífera capacidade imaginativa das crianças. Neste sentido, esta fecunda imaginação seria expressa nas brincadeiras infantis, sendo estas a possibilidade de construção de um mundo tipicamente infantil no qual reinaria a imaginação e a viabilidade de distanciar-se da realidade, funcionando, inclusive, como uma fuga desta.

Ainda neste ideário das referidas pedagogias hegemônicas, a influência externa nas brincadeiras infantis também é entendida como prejudicial à livre manifestação da espontaneidade da criança e a interferência do adulto, no caso escolar do professor, é vista como negativa. Nesta perspectiva, Arce (2012) afirma que para essas correntes pedagógicas “a brincadeira passa a ser o escudo contra a falta de prazer que traz a escolarização e um antídoto ao assassinato da espontaneidade também causado por esta”. (p. 141). Portanto, as brincadeiras são postas no sentido de valorização daquelas atividades e ações que sejam espontâneas da criança. Qualquer ação escolar que vise o ensino é, nesta concepção, tida como danosa ao desenvolvimento e impeditiva da expressão imaginativa da criança. É neste sentido que essas pedagogias proclamam o protagonismo da criança, ou seja, são elas quem devem conduzir o processo educativo. Ainda de acordo com Arce (2012):

segundo esta pedagogia, a educação é que deveria acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças, interferindo o mínimo possível, pois a criança é vista como possuindo todas as virtudes, devendo o adulto humanizar-se no e pelo contato com a criança. (p. 143).

Ademais, além de uma análise crítica àquilo que vem sendo produzido hegemonicamente no campo da Educação Infantil e de estabelecer contraposição a estas concepções, destacamos que não desconhecemos a crescente produção acerca da imaginação que tomam por estofamento teórico as proposições da psicologia histórico-cultural.

Entretanto, como anteriormente anunciado, tomamos a unidade teórica existente entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, ancoradas por sua matriz teórica comum, a saber, o materialismo histórico-dialético, como estofamento para esta investigação. Neste sentido, embora, como afirmado, haja, de fato, uma expansão nos trabalhos com o referencial da psicologia histórico-cultural, acreditamos que, conforme já anunciado por diversos autores, esta corrente psicológica necessita de uma teoria pedagógica que compartilhe de seus pressupostos filosóficos, epistemológicos e ontológicos, convergindo, portanto, para uma concepção de mundo, de conhecimento, de indivíduo e de desenvolvimento humano. Compreendemos, portanto, que, conforme elucidou Martins (2013a) “[...] o contributo efetivo desse aporte psicológico para a educação exige a mediação de uma teoria pedagógica afim com seus fundamentos teórico-filosóficos, ou seja, a mediação da pedagogia histórico-crítica”. (p. 1).

Portanto, no âmbito da construção coletiva desta teoria pedagógica, também constatamos uma ainda escassa produção de trabalhos que tomem o fenômeno imaginação como objeto de estudo. No Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar ao qual estamos vinculadas, há um grande número de produções que se vinculam a esta perspectiva pedagógica e que contribuem para sua construção (MARSIGLIA, 2016). Muitos destes trabalhos analisam o desenvolvimento das funções psíquicas a partir da psicologia histórico-cultural, como, por exemplo, a memória (ESCUDEIRO, 2014), a atenção (RABATINI, 2016; FERRACIOLI, 2018), a linguagem (SACCOMANI, 2018), o pensamento (EIDT, 2009; PORTO, 2017) e as emoções e os sentimentos (BATISTA, 2019), visando extrair destas análises, contribuições pedagógicas. No que diz respeito à imaginação, damos destaque ao trabalho de Saccomani (2016) que ao analisar a criatividade e o processo de criação humana faz uma análise específica acerca desta função psíquica e também de seu desenvolvimento na idade pré-escolar a partir das brincadeiras. Ademais, também podemos citar a dissertação de mestrado de Anjos (2013) que ao analisar o desenvolvimento psíquico na idade de transição, buscando contrapor-se às concepções naturalizantes acerca da adolescência, demonstra o papel exercido pela imaginação neste processo, afirmando este período como fundamental no desenvolvimento desta função psíquica em suas relações com o

desenvolvimento do pensamento conceitual. Ademais, Anjos (2017) aponta contribuições fundamentais acerca do desenvolvimento específico da imaginação na adolescência.

Também em relação à produção científica, especificamente no concernente à brincadeira de papéis sociais, damos destaque ao trabalho de Brigatto (2018) que ao desenvolver um estudo teórico-prático em uma escola de Educação Infantil à luz dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica nos traz importantes contribuições acerca da presença desta atividade no interior das instituições educativas, além de demonstrar de maneira evidente a necessidade de enriquecimento das experiências infantis e a imprescindibilidade do professor para o desenvolvimento desta brincadeira.

Assim, são estes os aspectos tanto objetivos quanto subjetivos que convergiram no estabelecimento do desenvolvimento da imaginação na infância como o problema de pesquisa que se materializa neste trabalho. Para a análise do referido problema, esta investigação toma o desenvolvimento da referida função psíquica no decorrer da idade pré-escolar a partir das relações estabelecidas com a atividade de brincadeira de papéis sociais. Entendemos que assim é possível articular os estudos acerca da periodização do desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento do psiquismo humano, especificamente da imaginação, a partir dos estudos da psicologia histórico-cultural.

A partir desta teoria, compreendemos que nem a imaginação nem a brincadeira de papéis sociais constituem-se como inerentes à infância, mas que, ao contrário, possuem uma gênese cultural, tanto no desenvolvimento da humanidade quanto no desenvolvimento de cada indivíduo singular. Compreendemos que se faz necessário o desvelamento do funcionamento desta função psíquica em suas relações com a brincadeira de papéis sociais para que o fenômeno não seja tratado em sua aparente pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976). Entendemos que a partir destes estudos é possível depreender implicações pedagógicas concernentes à Educação Infantil que possibilitem a construção de um posicionamento contrário à corrente das pedagogias hegemônicas, na perspectiva de estruturação de proposições pedagógicas concretas que não “remam a favor da maré das relações sociais alienadas”. (DUARTE, 2013, p. 4).

Isso porque nos parece evidente e incontestável que as crianças brinquem e que em suas brincadeiras existam elementos imaginários. Entretanto, não os tomamos de maneira naturalizante e buscamos compreender o *motivo* que leva as crianças a brincarem e o que nestas brincadeiras *demand*a e, portanto, *exige* e *possibilita* o desenvolvimento da imaginação como condição para o também desenvolvimento da brincadeira numa relação de

condicionamento recíproco. Portanto, estabelecemos como objetivo desta pesquisa desenvolver uma investigação teórico-conceitual, de natureza bibliográfica, acerca do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar tentando desvelar *as relações existentes entre o desenvolvimento desta função psíquica e as brincadeiras de papéis sociais* tendo como aporte teórico os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, identificando implicações pedagógicas à Educação Infantil.

Para tanto, no primeiro capítulo, intitulado *a natureza e o desenvolvimento histórico-cultural da imaginação*, como forma de oposição àquilo que se expressa pela aparência fenomênica, buscamos analisar como a psicologia histórico-cultural compreende o desenvolvimento do psiquismo humano como um sistema interfuncional, buscando evidenciar as relações existentes entre a atividade humana e o desenvolvimento psíquico (VYGOTSKI, 2014, 2012a, 2012b; LEONTIEV, 1978, 2017a; MARTINS, 2013a). Neste sentido, a partir destes pressupostos, analisamos a concepção de imaginação, buscando destacar as relações que se estabelecem entre esta função e a realidade concreta e entre ela e outras funções psíquicas. Assim, buscamos esclarecer pontos específicos acerca da imaginação infantil, elucidando o equívoco de concepções que a colocam como potencialmente mais rica do que a do adulto (IGNATIEV, 1960; PETROVSKI, 1985, RUBINSTEIN, 1978; REPINA, 1974; VIGOTSKI, 2009).

O segundo capítulo intitulado *atividade e desenvolvimento: imaginação, idade pré-escolar e brincadeira de papéis sociais* é dedicado às análises acerca das relações entre atividade e desenvolvimento expressas pela periodização do desenvolvimento psíquico, buscando analisar como emerge a brincadeira de papéis sociais como atividade-guia da idade pré-escolar e quais as relações que esta atividade estabelece com a imaginação, tendo como premissa o condicionamento recíproco entre elas, mas sendo a atividade o polo prevalente desta relação (ELKONIN, 2009, 1987a, 1987b, 1960; VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2017a, 2017b).

Por fim, o terceiro capítulo intitulado *sínteses possíveis – as relações entre o desenvolvimento da imaginação, a brincadeira de papéis sociais e a educação escolar infantil: a formação humana e a concepção de mundo em questão* é dedicado especificamente às relações entre o desenvolvimento da imaginação em consonância à brincadeira de papéis sociais buscando extrair implicações pedagógicas para a educação escolar das crianças em concordância com os pressupostos defendidos pela pedagogia histórico-crítica convergindo no sentido de defesa do ensino na Educação Infantil e buscando evidenciar como o ensino escolar pode contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da brincadeira de papéis

sociais em suas relações (PASQUALINI, 2013, 2015; SAVIANI, 2012a, 2012b, MARTINS, 2013a).

## CAPÍTULO 1: A NATUREZA E O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DA IMAGINAÇÃO.

O capítulo que se segue tem por principais objetivos apresentar os pressupostos acerca da natureza cultural do psiquismo humano destacando as relações existentes entre a atividade humana e o desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos. Ademais, no interior dessa questão, buscamos compreender as funções psíquicas superiores como expressão da humanização deste psiquismo traçando considerações também sobre as funções psíquicas elementares de forma a destacar a superação dialética que a cultura promove sobre a natureza e sobre aquilo que de biológico os indivíduos herdam geneticamente.

Partindo destes pressupostos, buscamos destacar a função psíquica *imaginação* e analisar quais são as especificidades desta função em particular estabelecendo as relações que se fazem necessárias concernentes à atividade (criadora) humana. Neste sentido, compreendemos a imaginação como uma função especificamente humana que emerge e se desenvolve na atividade de trabalho que tem como premissa a antecipação mental daquilo que será futuramente produto da referida atividade e também das ações necessárias para a concretização daquilo “idealizado”. Isso porque o homem não se limita a observar o mundo e a adaptar-se a ele, mas necessita transformá-lo. E para que essa transformação na realidade seja possível é preciso anteriormente transformá-lo mentalmente em sua imaginação.

Nesta perspectiva, as relações existentes entre a imaginação e a realidade concreta manifestam-se de maneira evidente. Assim, contrapomo-nos a todas as concepções que apartam a imaginação da realidade considerando-a alheia a ela e como possibilidade de mera fuga ou de escape do real. Destacamos que o afastamento que a imaginação faz do real é apenas “o caminho de ida”, pois o “caminho da volta” implica o retorno à realidade e a materialização real daquilo imaginado no início do processo.

Destarte, dado o caráter criador da imaginação, buscamos traçar algumas considerações no que diz respeito às inter-relações que a imaginação estabelece com outras funções psíquicas, dado o princípio da interfuncionalidade do psiquismo humano. Assim, destacamos as relações que a imaginação estabelece com a memória, a linguagem, o pensamento e as emoções e os sentimentos.

Para concluir, afirmamos que todo o percurso traçado ao longo do capítulo concerne ao desenvolvimento da imaginação em suas máximas possibilidades. Entretanto, essas premissas não estão dadas em seu surgimento. Por isso, buscamos elucidar algumas características e especificidades da imaginação infantil. Neste sentido, estabelecemos

contraposição às concepções que compreendem a imaginação infantil como máxima e plenamente desenvolvidas apoiando-nos na compreensão de que os verdadeiros produtos da imaginação só são possíveis a partir da idade de transição como decorrência do desenvolvimento do pensamento conceitual e do surgimento de novos tipos de relação do indivíduo com a realidade concreta.

## 1. A NATUREZA CULTURAL DO PSIQUISMO HUMANO E AS RELAÇÕES ENTRE A ATIVIDADE HUMANA E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO.

*“[...] ao falar do desenvolvimento cultural da criança nos referimos ao processo que corresponda ao desenvolvimento psíquico que se produz ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade”  
(VYGOTSKI, 2012a, p.35, tradução nossa).*

A psicologia histórico-cultural compreende o desenvolvimento do psiquismo humano como um fenômeno histórico em inter-relação com o desenvolvimento histórico-social da atividade dos indivíduos, sendo esta a geradora das características que diferem os seres humanos dos outros animais. Neste sentido, no que concerne aos estudos acerca do psiquismo humano, a referida psicologia emerge a partir da tese central que postula como fulcral a natureza social e cultural deste psiquismo. Isso significa afirmar que aquilo que de fato caracteriza os indivíduos como pertencentes ao gênero humano não é dado pela natureza. Portanto, Martins (2013a) afirma que a referida teoria psicológica, ao desenvolver estudos que procuraram diferenciar o psiquismo humano do psiquismo animal, elucidando suas diferenças fundamentais, “colocou no cerne da questão o desenvolvimento de propriedades cuja formação subjuga-se à *apropriação da cultura*” (p. 2, grifo nosso) ou, como afirmou Leontiev (1978), ao referir-se à tarefa engendrada por uma psicologia com base no materialismo histórico-dialético, “tomou [...] consciência da importância decisiva do problema da determinação sócio-histórica do psiquismo humano” (p. 151).

Leontiev (1978) destaca, portanto, a necessária concepção de “historicidade da natureza do psiquismo humano e da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogenética” (p. 153). Ainda de acordo com o autor, “Vygotski interpretava essa reorganização como resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contatos com os seus semelhantes” (idem).

Neste sentido, referir-se à apropriação dos produtos da cultura como traço determinante para o desenvolvimento humano é também afirmar a centralidade das objetivações historicamente produzidas pela atividade humana, ou seja, pelo *trabalho*, postulado pelo marxismo como atividade vital e especificamente humana. Foi esta atividade que diferenciou o homem dos outros animais e da natureza, possibilitando o domínio e a transformação da natureza por ele e, em uma relação dialética, a hominização e o desenvolvimento do próprio homem. Assim, diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, o homem passou a transformá-la, adaptando-a a si e às suas necessidades. Foi a atividade de trabalho que gerou “a possibilidade do ser humano agir para além dos limites das necessidades imediatas de seu organismo”. (DUARTE, 2013, p. 28).

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente] , enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem produz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto [...]. (MARX, 2010, p. 85).

Conforme afirmado na passagem acima, a atividade de trabalho possibilitou ao homem agir para além daquilo imposto por suas necessidades biológicas imediatas, sem que, no entanto, estas deixassem de existir. Assim, por intermédio do trabalho o homem passou a produzir ferramentas, ou seja, objetos transformados a fim de atender a determinadas finalidades no interior da prática social. Essa produção exigiu do ser humano o *conhecimento* da realidade, das propriedades dos objetos e da natureza. A produção de instrumentos fez emergir a *relação sujeito-objeto* (DUARTE, 2013, p. 29).

Porém, como também pode-se inferir do acima citado, não é possível afirmar que os animais não agem sobre a natureza. Entretanto, Martins (2013a) analisa a especificidade desta relação afirmando que “nos animais, a atividade prática com os objetos desponta como um tipo específico de inteligência, ou de intelecto, orientada à resolução de problemas ao nível da adaptação animal ao meio e em nada transforma o imediatismo dessa relação”. (p. 25). Neste sentido, pode-se afirmar que “o animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*.” (MARX, 2010, p. 84, grifo no original).

Os animais não têm nenhuma possibilidade de assimilação da experiência alheia e de um indivíduo transmiti-la assimilada a outro indivíduo, e muito

menos de transmitir a experiência formada em várias gerações. Os fenômenos que se descrevem como “imitação” ocupam lugar relativamente limitado na formação do comportamento dos animais, sendo antes uma forma de transmissão prática direta da própria experiência que uma transmissão de informação acumulada na história de várias gerações, que lembre o mínimo sequer da experiência material ou intelectual das gerações passadas, assimilação essa que caracteriza a história social do homem. (LURIA, 1979, p. 69-70 *apud* MARTINS, 2013a, p. 26).

Portanto, para o homem, ir além das necessidades biológicas imediatas significou a exigência da transformação não somente da natureza, mas principalmente dele próprio, sendo possível afirmar que as capacidades e propriedades psicofísicas que lhe eram naturais deixaram de ser suficientes, sendo preciso o desenvolvimento e a complexificação do psiquismo, ou seja, “a superação de suas propriedades naturais” (MARTINS, 2013a, p. 9). É neste sentido que os autores defendem a concepção da natureza social do psiquismo, ou seja, um psiquismo que se (re)qualifica a partir da apropriação da cultura humana objetivada.

Importa-nos, a partir desse pressuposto, explorar os conceitos de objetivação e de apropriação como possibilidade de produção e de reprodução da vida humana nos indivíduos singulares. Isso porque, como anteriormente afirmado, as características essencialmente humanas, que tornam os indivíduos *seres genéricos*, ou seja, seres pertencentes ao gênero humano, não são transmitidas pela hereditariedade biológica da espécie. Os indivíduos precisam apropriar-se daquelas objetivações humanas produzidas ao longo da história. Somente essa apropriação permite que os indivíduos também objetivem-se. Assim, “o indivíduo forma-se apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história [...]”. (DUARTE, 2013, p. 46). Essas objetivações das quais se fala são de caráter material ou ideal, ou seja, tanto instrumentos físicos produzidos pela atividade de trabalho quanto objetivações genéricas tais como a linguagem, a filosofia, as ciências e as artes, por exemplo, e constituem-se em elementos que devem ser apropriados para que os indivíduos se *humanizem*.

a diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no facto de o processo de adaptação biológica *transformar* as propriedades e faculdades específicas do organismo como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a *reprodução*, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode dizer-se que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogénico o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie. (LEONTIEV, 1978, p. 169, grifos no original).

Neste sentido, dadas as considerações acerca das diferenças fundamentais entre o processo de formação humana e o de formação do animal, ainda cabe questionar o que é, de fato, o psiquismo humano. Sabemos, como demonstrado, que ele se constitui pela atividade humana e é um fenômeno histórico, circunscrito nas relações sociais. Mas ainda faz-se fundamental conceituar o que é psiquismo para a psicologia histórico-cultural a fim de traçar considerações acerca de seu desenvolvimento. Um primeiro ponto a ser analisado diz respeito à conceituação de psiquismo como uma *unidade material/ideal*. O polo *material* diz respeito, como o próprio termo sugere, à materialidade da estrutura cerebral, ou seja, aos aspectos neurológicos, biológicos e orgânicos. Já o polo *ideal*<sup>3</sup> diz respeito às ideias, ou seja, aos aspectos simbólicos e abstratos que representam o aspecto essencialmente cultural do psiquismo humano. Assim, “é material na medida em que é estrutura orgânica e é ideal posto ser o reflexo da realidade, a ideia que a representa subjetivamente” (MARTINS, 2011, p. 45). A partir dessa definição, é fundamental reiterar o caráter de *unidade*, ou seja, os polos não podem ser pensados ou tomados de maneira isolada, embora tenham suas especificidades. A compreensão do psiquismo como uma unidade material/ideal é uma proposição teórica que expressa a adoção da lógica dialética pela psicologia histórico-cultural (Martins, 2013a).

Tomando a unidade material/ideal, num movimento de superação de uma concepção dualista entre matéria e ideia, Martins (2013b) explica que:

é fato que nas interações com o meio se manifestam as propriedades do cérebro, porém, sua possibilidade qualitativa mais decisiva para o homem reside na capacidade de esse órgão comportar o ideal, a imagem e, assim, refletir de maneira especial as propriedades dos demais objetos do mundo exterior. (p. 122).

Neste sentido, tendo como ponto de partida a compreensão do psiquismo como unidade material/ideal, e dada a passagem acima citada, é fundamental conceituá-lo como “*imagem subjetiva da realidade objetiva*”, isto é, como um sistema que produz a imagem consciente do real.

Com relação a este aspecto é fundamental um adendo que diz respeito também aos fundamentos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, avindos do marxismo, qual seja, o *primado do objeto*. Isso significa afirmar que os fenômenos objetivos preexistem em relação aos indivíduos e sua existência não depende da consciência que os indivíduos têm deles. Ademais, significa também reiterar a cognoscibilidade do real, isto é, a possibilidade efetiva dos indivíduos conhecerem a realidade objetiva.

---

<sup>3</sup> A terminologia “ideal”, neste contexto, não guarda correspondências com formulações teóricas idealistas.

Nesta perspectiva, a *consciência* é uma forma especificamente humana de *reflexo da realidade*. E é somente humana, pois “os animais [também] são capazes de refletir psiquicamente a realidade externa, mas essa forma de reflexo psíquico não se caracteriza como consciência” (DUARTE, 2013, p. 64). Ou seja, o psiquismo animal, embora não prescindia da formação de imagens acerca da realidade, já que eles também precisam orientar-se nela, não pode ser caracterizado como dotado de consciência. Martins (2013a) afirma que “a consciência é a expressão ideal do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em *ser social*” (p. 28, grifo nosso).

Portanto, a consciência, reflexo psíquico especificamente humano, desenvolveu-se graças à atividade de trabalho. Neste sentido, afirma-se a relação dialética entre *atividade* e *consciência*, isto é, é a atividade que engendra a consciência e a consciência que guia a atividade. Isso porque, a formação da imagem subjetiva é que orienta as ações dos indivíduos na realidade objetiva, pois é esta formação que determina o conhecimento do indivíduo em relação ao real, seus objetos e fenômenos. Nesta perspectiva, “as ideias são imagens, são medidas segundo as quais o homem cria dos objetos existentes novos objetos; daí refletirem nas ideias as propriedades e leis da realidade objetiva” (KOPNIN, 1978, p. 123 *apud* MARTINS, 2013a, p. 34).

Entretanto, Martins (2013a) ressalta que a formação da imagem subjetiva não deve ser entendida como uma cópia mecânica daquilo que existe objetivamente na realidade. Segundo a autora, a “[...] imagem não se institui como um espelhamento mecânico da realidade na consciência, mas como *produto da internalização dos signos* da cultura” (MARTINS, 2013a, p. 11, grifo nosso).

Dada a passagem acima, compreende-se, portanto, que a imagem subjetiva é o produto formado a partir da internalização dos signos da cultura. Aqui se torna fundamental, então, conceituar o que a psicologia histórico-cultural define por *signo*. Martins (2013a) afirma que, além de serem especificamente humanos, signos são “segundo Vigotski, os *mediadores* semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico” (p. 30, grifo nosso).

De acordo com os pressupostos teóricos, signo é compreendido como um *instrumento psicológico*, tendo como referência a formulação marxista acerca do instrumento. Do mesmo modo que o instrumento interpõe-se entre o indivíduo e a natureza, o signo interpõe-se entre estímulos do ambiente (externo e interno) e respostas (comportamentos) da pessoa. Neste sentido, o signo é compreendido como um *estímulo de segunda ordem*, pois, retroagindo

sobre as funções psíquicas, permite a transformação de suas expressões espontâneas em expressões volitivas (Martins, 2013a).

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Com analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber com toda justiça a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos [...] os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para o domínio dos processos da natureza (VYGOTSKI, 1997, p. 65 *apud* MARTINS, 2013a, p. 44-45).

Neste sentido, Martins (2013a) afirma que “os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas” (p. 45). Isso significa que os indivíduos adaptam seu comportamento a eles, tal qual é necessária a adaptação às ferramentas e instrumentos de trabalho. Assim, se a atividade de trabalho e o uso dos instrumentos possibilitaram ao ser humano o domínio sobre a natureza, o emprego dos signos, ou seja, o *ato instrumental* possibilitou a ele o domínio sobre si mesmo.

[...] enquanto que a ferramenta ou a via colateral real estão orientadas a modificar algo na situação externa, a função do signo consiste, antes de tudo, em modificar algo na reação ou na conduta do próprio homem. O signo não modifica nada no próprio objeto, se limita a proporcionarmos uma nova orientação ou a reestruturar a operação psíquica. (VYGOTSKI, 2012a, p. 128, tradução nossa).

Portanto, a apropriação dos signos da cultura é determinante fundamental na transformação das funções psíquicas<sup>4</sup> afetivo-cognitivas, a saber, *sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e emoções e sentimentos*. Assim, é imprescindível conceituar o psiquismo humano como um *sistema interfuncional*.

Definir o psiquismo humano como um sistema interfuncional significa, portanto, compreender as funções psíquicas constituintes do psiquismo humano por um *enfoque sistêmico* (Martins, 2013a). Neste sentido, Martins (2013a) afirma que a análise de Vigotski acerca do psiquismo como um sistema interfuncional “não diluiu a especificidade dos elementos em um processo de homogeneização do todo [...] nem o tomou como soma de suas partes” (p. 66). Ou seja, essa concepção não entende os processos psíquicos superiores como uma soma encadeada nem como processos isolados. É uma concepção que, segundo Martins

---

<sup>4</sup> Exploraremos o conceito de função psíquica no próximo tópico.

(2013), traduz o princípio marxiano de *totalidade* na psicologia. Assim, está posta uma relação dinâmica entre as “partes” e o “todo”.

Para o pensamento dialético não é nada nova a tese de que o todo não se origina mecanicamente pela soma de partes isoladas, mas sim que possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem deduzir-se do simples agrupamento de qualidades particulares (VYGOTSKI, 2012a, p. 121, tradução nossa.).

Está posto, portanto, o preceito segundo o qual as funções não podem ser pensadas de maneira isolada, mas, ao contrário, devem ser compreendidas em inter-relação entre si e com o todo, como um sistema dinâmico. Portanto, “a relação entre o todo e as partes, tão essencial para entender a estrutura, é uma relação dinâmica que determina as mudanças e o desenvolvimento tanto do todo como das partes” (VYGOTSKI, 2012b, p. 263).

Ademais, Martins (2013a) reitera que o referido preceito não significa desenvolvimento linear de todas as funções psíquicas nem de suas relações. Ou seja, “existe uma dinâmica psíquica instituída pela especificidade das mesmas [das funções psíquicas] e pelo papel que desempenham nas *atividades realizadas* pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento” (MARTINS, 2013a, p. 69, grifos no original).

São, portanto, as atividades que requerem as funções. E isso reitera a proposição acima afirmada acerca da não linearidade e homogeneidade no desenvolvimento das funções psíquicas. Neste sentido, Martins (2013a) atesta que “as transformações que ocorrem no interior do psiquismo possuem ritmos e proporções distintos, tanto do ponto de vista orgânico quanto psicológico, porque igualmente, as atividades realizadas pelo indivíduo não mobilizam o todo de forma homogênea” (p. 71). Isso porque “os atos humanos requerem, mais decisivamente, ora certos domínios, ora outros – fato que nos obriga a constatar que é a riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social o motor de seu desenvolvimento psicológico” (idem).

Esta proposição reitera, portanto, a *atividade* como fundante do psiquismo humano, posta sua natureza social. Neste sentido, conceituar atividade como o meio pelo qual os indivíduos atuam na realidade objetiva tendo como finalidade a satisfação de suas necessidades, implica retornar à anterior análise acerca do trabalho como atividade vital humana. Isso porque, pela atividade coletiva de trabalho as relações sociais se complexificaram, dando origem, portanto, às funções psíquicas superiores como *funções sociais*.

Neste sentido, reitera-se a proposição outrora defendida por Martins (2013a) de que a riqueza das relações que o indivíduo estabelece com a realidade social, nela inclusas as relações sociais, é determinante para seu desenvolvimento psíquico, levando em consideração que neste processo é fundamental a apropriação dos signos da cultura. Especificamente em relação ao desenvolvimento infantil, é fulcral destacar que os principais portadores dos referidos signos são os adultos, e no caso escolar, o professor.

Longe de qualquer intenção de esgotar os princípios norteadores da psicologia histórico-cultural no que se refere ao conceito de psiquismo e ao seu desenvolvimento, destacamos alguns pressupostos defendidos pela teoria. Em síntese, buscamos afirmar a natureza social do psiquismo humano, diferenciando-o, portanto, do psiquismo animal, a partir da atividade vital humana, ou seja, do trabalho. Neste sentido, conceituou-se psiquismo como unidade material/ideal; como imagem subjetiva da realidade objetiva, destacando o princípio de cognoscibilidade do real, além de ressaltar a consciência como reflexo psíquico especificamente humano; e como um sistema interfuncional, dando destaque à formação das funções psíquicas superiores, especificamente humanizadas, como funções que possuem, portanto, gênese social. Neste sentido, destacou-se a atividade como forma pela qual os indivíduos agem na realidade e a importância delas para o desenvolvimento das funções psíquicas. Portanto, ressaltou-se a imprescindibilidade de relações humanas ricas, no pleno sentido conferido pela teoria. Esse percurso é caro ao nosso objeto de pesquisa, pois é impossível compreender a imaginação de forma isolada em relação ao psiquismo. Deste modo, compreender os princípios gerais acerca do desenvolvimento do psiquismo é fundamental no que concerne à compreensão das funções psíquicas em suas especificidades.

## 2. FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES.

*“a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2012a, p. 34, tradução nossa).*

Como anteriormente afirmado, ao estudar o desenvolvimento do psiquismo humano, Vigotski formulou importantes considerações acerca da diferença entre o psiquismo humano e o psiquismo animal. Neste sentido, Vygotski (2012a) ao inserir-se no interior dos debates da psicologia vigentes à sua época e ao postular o *desenvolvimento* das funções psíquicas

superiores como objeto de análise contrapondo-se às concepções psicológicas que lhe eram contemporâneas, afirmou que:

[...] a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar estes feitos como feitos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda (p. 12, tradução nossa).

Ao fazer essa análise, o autor expõe que a psicologia por ele chamada de tradicional não consegue explicar com clareza a diferença existente entre os processos orgânicos naturais e os culturais no desenvolvimento. De acordo com ele, a psicologia dedicada ao desenvolvimento infantil situa em uma mesma “linha” os feitos tanto naturais quanto culturais, considerando-os fenômenos de uma mesma ordem, isto é, com a mesma natureza psicológica. Ainda segundo o autor, esta psicologia reduziu duas linhas de fenômenos a somente uma, reduzindo, portanto, os complexos processos psíquicos aos processos elementares, isto é, reduzindo o cultural ao natural.

Se a crítica direcionada por Vigotski à “velha psicologia” tinha por fundamento a redução dos processos culturais aos naturais, a crítica feita pelo autor à “nova psicologia” fundamentou-se também no caráter “fracionado” a partir do qual tratava as funções psíquicas. Neste sentido, Vigotski afirma que tanto uma psicologia quanto a outra são psicologias dos processos elementares dadas as impossibilidades de que elas façam estudos acerca dos processos superiores em decorrência de suas exposições “atomísticas”. Portanto, Vigotski afirma que ambas as teorias coincidem na medida em que suas análises não são *dialéticas*.

Nesta perspectiva, buscando contrapor-se às concepções outrora criticadas, Vigotski postulou que o desenvolvimento do ser humano segue duas linhas: a *orgânica (biológica)* e a *cultural (histórica)*. Na filogênese, o processo biológico aliado às embrionárias formas de trabalho e de produção conduziu ao surgimento da espécie *homo sapiens*, já o processo histórico conduziu à transformação do homem primitivo em homem cultural. Contudo, na formação humana filogenética estes dois processos são separados, independentes e sucessivos, ou seja, conforme elucidou Leontiev (1978), o surgimento do *homo sapiens* “é o momento com efeito em que a evolução do homem se liberta totalmente de sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas que se transmitem por hereditariedade. *Apenas* as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem” (p.

263, grifo no original). É neste sentido que Vygotski (2012a) afirma que “o desenvolvimento das funções psíquicas superiores transcorre sem que se modifique o tipo biológico do homem” (p. 31, tradução nossa).

Não obstante, cabe ressaltar que se Vygotski afirmou que na filogênese essas linhas de desenvolvimento são independentes, o mesmo não ocorre no desenvolvimento ontogenético. Isto significa que os dois processos ocorrem a um só tempo formando, no limite, um processo único. Cabe ainda salientar que Vygotski destacou que não se trata de considerar que a ontogênese repita ou reproduza a filogênese nem que a primeira seja paralela à segunda. O que está posta é a afirmação de que tanto na filogênese quanto na ontogênese existem as mesmas duas linhas de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, se na filogênese as mudanças de natureza cultural incidiram mais diretamente quando as mudanças de natureza biológica já haviam transformado o ser humano enquanto espécie, conforme acima afirmado, na ontogênese o desenvolvimento cultural das crianças caracteriza-se por ocorrer enquanto ocorrem também “mudanças dinâmicas de caráter orgânico” (VYGOTSKI, 2012a, p. 36). Porém, “[...] o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo” (idem). Portanto, ambas as linhas formam uma unidade dialética na qual ambos os processos se influenciam reciprocamente.

Assim, contrapondo-se às perspectivas naturalizantes e biologizantes do desenvolvimento humano, Vygotski afirma que o desenvolvimento biológico ocorre no interior de um contexto que é cultural. Isso significa que podemos afirmar que se trata, portanto, de um “processo biológico historicamente condicionado” (VYGOTSKI, 2012a, p. 36). Vale ressaltar que, conforme outrora afirmado, o desenvolvimento humano é decorrência da atividade social do indivíduo. Neste sentido, sendo o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento como ser social influenciados reciprocamente e inseridos no interior da cultura na qual o indivíduo se encontra, Duarte (2013) afirma que:

[...] por exemplo, certas estruturas do sistema nervoso humano formam-se não por um processo de maturação, mas em decorrência das atividades realizadas pelo indivíduo, ou seja, essas estruturas podem não se formar se não existirem, para uma determinada pessoa, certas atividades. (p. 40-41).

Isso significa afirmar que incluso o desenvolvimento orgânico do indivíduo singular subjeta-se à cultura e à apropriação desta por ele, isto é, o desenvolvimento orgânico também depende do contexto histórico-cultural no qual os indivíduos estão inseridos.

Dos pressupostos acima elucidados e tendo em voga as discussões postas acerca das linhas orgânica e cultural no desenvolvimento humano emerge, segundo Martins (2013a), “a proposição das diferenças radicais entre o que [Vigotski] denominou de *funções psíquicas elementares* e *funções psíquicas superiores*” (p. 54, grifos da autora).

Na história do desenvolvimento cultural da criança encontramos duas vezes o conceito de estrutura. Em primeiro lugar, este conceito surge já desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança, constituindo o ponto inicial ou de partida de todo o processo; e em segundo lugar, o próprio processo do desenvolvimento cultural há de compreender-se como uma mudança da fundamental estrutura inicial e a aparição em sua base de novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação das partes. Chamaremos primitivas às primeiras estruturas; se trata de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas particularidades biológicas da psique. Às segundas estruturas que nascem durante o processo do desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, enquanto representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (VYGOTSKI, 2012a, p. 121, tradução nossa).

De acordo com Martins (2016), as funções psíquicas elementares são aquelas “que pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto” (p. 15). Neste sentido, as funções psíquicas elementares podem ser relacionadas com o desenvolvimento orgânico e biológico dos seres e da espécie, identificando-se, portanto, com os processos naturais. Ademais, expressam respostas involuntárias e espontâneas aos estímulos exteriores.

Nesta perspectiva, Vigotski afirma que nas estruturas primitivas tanto as reações quanto os estímulos encontram-se em um mesmo plano, segundo o autor, marcadamente afetivo. Isso significa que o comportamento humano pauta-se, primordialmente, pela fusão “percepção-emoção-ação”: aquilo que o indivíduo percebe do exterior e sente se transforma imediatamente em ação. Neste sentido, não há nenhuma interposição entre os estímulos externos e a resposta do indivíduo. Como outrora destacado, esse é o princípio fundamental que rege o comportamento dos animais. Portanto, as funções psíquicas elementares representam aquilo que de biológico os seres humanos compartilham enquanto pertencentes à mesma espécie.

Já as funções psíquicas superiores “não resultam formadas como cômputo de dispositivos biológicos hereditários, mas das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social” (MARTINS, 2016, p. 15). Neste sentido, as funções psíquicas superiores são aquelas que se (trans)formam e se (re)qualificam a partir da apropriação dos signos da

cultura, por intermédio da atividade dos indivíduos. Assim, pode-se afirmar que são estas funções que caracterizam a humanização do psiquismo humano, diferenciando-o completamente do psiquismo animal.

As novas estruturas que contrapomos às inferiores ou primitivas, se distinguem sobretudo pelo feito de que a fusão direta dos estímulos e das reações [respostas] em um só conjunto se altera. Se analisamos aquelas peculiares formas de conduta que tivemos ocasião de observar na reação eletiva, nos daremos conta forçosamente que se produz como uma estratificação da estrutura primitiva da conduta. Entre o estímulo a que vai dirigida a conduta e a reação do sujeito aparece um novo membro intermediário e toda a operação se constitui em um *ato mediado*. Em relação com ele, a análise promove um novo ponto de vista sobre as reações existentes entre o ato do comportamento e os fenômenos externos. Podemos diferenciar claramente duas formas de estímulos: dos quais uns são estímulos-objetos e outros estímulos-meios; cada um deles orienta e dirige a seu modo – de acordo com suas correlações – a conduta. A peculiaridade da nova estrutura é a existência na mesma de estímulos de ambas categorias. (VYGOTSKI, 2012a, p. 122-123, tradução nossa, grifo nosso).

Portanto, aquilo que se interpõe entre o estímulo e a resposta na conduta humana complexificada é o *signo*. Conforme já anunciado anteriormente, Vigotski compreende o signo de maneira análoga ao instrumento na atividade de trabalho. O que está em voga é a *mediação*, ou seja, uma interposição que provoca (trans)formação: o instrumento medeia a atividade humana em relação à natureza e o signo medeia a relação entre estímulos e respostas, interpondo-se nela, modificando, portanto, o comportamento humano. O signo, nesta perspectiva, é tido como um *estímulo de segunda ordem* ou *estímulo-meio*.

Entretanto, cabe ainda destacar que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a complexificação do comportamento humano não elimina as funções elementares. Vigotski destaca que as formas inferiores não deixam de existir, mas, ao contrário, “incorporam-se” às formas superiores, sendo, portanto, subordinadas a estas. Vale ressaltar que o que está em questão é a *superação* no sentido marxiano que lhe é conferido, isto é, superação por incorporação e não por exclusão.

Hegel disse que é preciso recordar o duplo significado da expressão alemã “*snimat (superar)*”. Entendemos essa palavra em primeiro lugar como “*ustranit-eliminar*”, “*otritsat-negar*” e dizemos, segundo isto, que as leis estão anuladas, “*uprazdneni-suprimidas*”, mas esta mesma palavra significa também “*sojranit-conservar*” e dizemos que algo “*sojranim-conservaremos*”. O duplo significado do termo “*snimat-superar*” se transmite habitualmente bem no idioma russo com a ajuda da palavra “*sjoronit-esconder ou enterrar*” que também tem sentido negativo e positivo – destruição ou conservação. (VYGOTSKI, 2012a, p. 117-118, tradução nossa, grifos no original).

É tendo a perspectiva dialética de superação que Vigotski afirma, portanto, que as formas inferiores estão contidas nas superiores sendo subordinadas a estas. De acordo com o autor, portanto, “[...] poderíamos dizer que os processos elementares e as leis que os regem estão enterrados na forma superior do comportamento, ou seja, aparecem nela subordinados e ocultos” (VYGOTSKI, 2012a, p. 118).

Assim pois, os centros inferiores se conservam como instâncias subordinadas ao desenvolverem-se os superiores e o cérebro, em seu desenvolvimento, atende às leis da estratificação e superestrutura de novos níveis sobre os velhos. A etapa velha não desaparece quando nasce a nova, mas sim que é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se transfere a ela e existe nela (VYGOTSKI, 2012a, p. 145, tradução nossa).

Entretanto, cabe ainda ressaltar que as formas elementares são também condição para o surgimento das formas superiores, sem, porém, limitarem o desenvolvimento delas. Nas palavras de Vygotski (2012a): “toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores ou acessórias não esgota a essência da superior” (p. 119, tradução nossa). Neste sentido, como anteriormente já afirmado, as formas elementares constituem-se como ponto de partida do desenvolvimento psíquico, isto é, “a partir dele, começa a destruição e a reorganização da estrutura primitiva e a passagem às estruturas de tipo superior” (VYGOTSKI, 2012a, p. 122, tradução nossa). Destarte, sobre a base da estrutura elementar emergem as neoformações psíquicas por intermédio da apropriação dos signos da cultura.

Nesta perspectiva, Vygotski (2012a) afirmou que “toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social” (p. 150, tradução nossa). Tendo as funções superiores, portanto, gênese social, Martins (2013a) afirma que Vigotski “propôs a tese segundo a qual o psiquismo humano é o conjunto das relações sociais transportadas ao interior e convertidas nos fundamentos da estrutura social da personalidade” (p. 99). Ainda de acordo com a autora, a partir dessa tese o referido autor formulou o que denominou de *lei genética geral do desenvolvimento cultural*, a saber, as funções psíquicas, no decorrer do desenvolvimento individual, aparecem duas vezes em diferentes planos, o *interpsíquico* e o *intrapíquico*.

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da criança do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria

interpsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VYGOTSKI, 2012a, p. 150, tradução nossa).

Isso significa afirmar que as funções psíquicas superiores só se formam em contexto cultural. Isto é, indivíduos apartados culturalmente não chegam a desenvolvê-las, principalmente, porque não desenvolvem a linguagem. Isso foi clara e amplamente demonstrado pelas crianças que desde muito pequenas conviveram com animais e alheias à cultura humana e ao convívio com outros humanos (SAVIANI, 2013b). Mesmo tendo sua sobrevivência física garantida, não chegaram a desenvolver suas funções psíquicas superiores, não se humanizaram, portanto. Ademais, isto também implica a assertiva de que é fundamental analisar as condições objetivas nas quais ocorre o desenvolvimento singular posto que estas condições influenciam decisivamente na possibilidade e na qualidade deste desenvolvimento. Além disso, o princípio social das funções psíquicas superiores também radica na necessidade de compreender as relações sociais como fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no sentido de que estas relações são interiorizadas. Neste sentido, afirma Vygotski (2012a): “modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transferidas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura” (p. 151, tradução nossa).

Como outrora afirmado, o desenvolvimento do psiquismo humano é condicionado pela atividade dos indivíduos. Neste sentido, é importante destacar que as funções psíquicas superiores se desenvolvem à medida que estas atividades as requeiram. Isso significa afirmar que as funções são mobilizadas pelas atividades que, por sua vez, especializam e desenvolvem as requerida funções. Assim, é possível afirmar que as funções psíquicas superiores se desenvolvem *funcionando*, isto é, *em movimento*. Neste sentido, Martins (2016) afirma que “[...] as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem. Isso significa dizer que não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona” (p. 19). É nesta proposição, portanto, que encontramos respaldo para nosso objeto, isto é, para as relações entre o desenvolvimento da imaginação e a brincadeira de papéis sociais.

Destarte, longe de esgotar as discussões acerca das funções psíquicas superiores na perspectiva vigotskiana espera-se ter sido demonstrado que o desenvolvimento destas funções humaniza o psiquismo humano e o diferencia radicalmente do psiquismo animal. Ademais, espera-se ter evidenciado a relação de superação dialética promovida pelas funções psíquicas

superiores em detrimento das funções psíquicas elementares por intermédio da apropriação dos signos, ou seja, pela apropriação do patrimônio simbólico e humano-genérico historicamente sistematizado. Assim, esse desenvolvimento se faz possível por meio da atividade humana que requer e mobiliza as funções psíquicas superiores desenvolvendo-as e (re)qualificando a própria atividade.

### 3. A FUNÇÃO PSÍQUICA IMAGINAÇÃO

*“se o homem se visse privado por completo da aptidão de sonhar desta maneira, se de vez em quando não pudesse adiantar-se a ver, por meio de sua imaginação, e em toda sua perfeita beleza, a obra que justamente se está formando sob suas mãos, decididamente não poderia imaginar-me que razão poderia induzir o homem a empreender e “levar a cabo” volumosos e cansativos trabalhos no campo da arte, da ciência e da vida prática” (LENIN, 1949, p. 352 apud RUBINSTEIN, 1978, p.366, tradução nossa).*

Como anteriormente afirmado, o psiquismo humano constitui-se de funções psíquicas afetivo-cognitivas, a saber, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, *imaginação* e emoções e sentimentos. Estas funções psíquicas são as responsáveis pela formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*. Como também outrora atestado, o psiquismo humano é compreendido como um *sistema interfuncional* no qual *toda função é e não é outra função*, expressando o princípio da dialética para a qual *“tudo é e não é ao mesmo tempo”* (MARTINS, 2013a, p. 5, grifo nosso). Entretanto, ainda que dada a interfuncionalidade psíquica e a impossibilidade de tomar uma única função em particular, o esforço metodológico deste tópico vai ao sentido de buscar a definição e as especificidades da função psíquica denominada *imaginação*<sup>5</sup> na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Para tanto, nos apropriamos, principalmente, das contribuições de Vigotski (2009), Vygotski (2014), Ignatiev (1960), Petrovski (1985), Rubinstein (1978), Repina (1974), Martins (2013a) e Saccomani (2016).

Se as funções psíquicas têm por responsabilidade a formação das imagens subjetivas, Martins (2013a) afirma que “a rigor, na abrangência do termo, *imaginação* designa qualquer processo que se desenvolve por meio de imagens. Portanto, de certo modo, todos os processos

---

<sup>5</sup> Embora Vigotski (VIGOTSKI, 2009; VYGOTSKI, 2014) não aponte diferenças entre “imaginação” e “fantasia” outros autores (IGNATIEV, 1960; PETROVSKI, 1985; RUBINSTEIN, 1978) “apontam uma distinção qualitativa entre fantasia e imaginação, tomando como critério o grau de realismo que os acompanha” (MARTINS, 2013a, p. 239). Entretanto, nas citações, usaremos os termos referenciados pelos autores.

funcionais são, em alguma medida, processos imaginativos” (p. 226, grifo no original). Entretanto, a autora também destaca que a referida função psíquica possui suas singularidades, salientando, ademais, que seu desenvolvimento encontra-se intimamente relacionado a outras funções psíquicas, bem como ao desenvolvimento do psiquismo como todo.

Vygotski (2014) ao inserir-se nos debates acerca da imaginação afirmou que esta função psíquica constituía-se como um enigma indecifrável para a “velha psicologia”, pois esta considerava toda a atividade psíquica como uma “combinação associativa” daqueles elementos e impressões já acumuladas pelos indivíduos. Neste sentido, não havendo espaço para aquilo que é específico da imaginação, esta função perdia suas especificidades diluindo-se em outras ou era naturalizada a ponto de ser considerada uma casualidade ou uma capacidade com a qual alguns indivíduos seriam naturalmente agraciados quase como um dom. Sobre estas perspectivas, Martins (2013a) afirma que “os dois enfoques mantinham em comum considerá-la um dado primário da consciência, ou então, atribuíam à consciência uma propriedade criativa, imaginativa, que lhe era naturalmente inerente” (p.226). Portanto, ambas as concepções criticadas por Vygotski naturalizavam a imaginação e não conseguiam abarcar aquilo que lhe é específico. Qual seria, então, a especificidade da imaginação em relação às outras funções psíquicas? Vygotski (2014) explica que:

[...] a imaginação não repete em iguais combinações e formas impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas sim que constrói novas séries a partir das impressões acumuladas anteriormente. Com outras palavras, o novo aportado ao próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças destas para que resulte uma *nova imagem*, inexistente anteriormente, constitui, como é sabido, o fundamento básico da atividade que denominamos imaginação (p. 423, tradução nossa, grifo nosso).

Portanto, a especificidade da imaginação é a criação de *novas imagens* tendo como base as imagens advindas das experiências prévias do indivíduo. Portanto, pode-se dizer que o fundamento da imaginação é a *transformação*. De acordo com a definição de Petrovski (1985), “a imaginação é a capacidade de criar novas imagens sensoriais ou racionais na consciência humana sobre a base de *transformar* as impressões recebidas da realidade” (p. 321, tradução nossa, grifo nosso). Ainda sob esta perspectiva, podemos citar a definição de imaginação apontada por Rubinstein (1978) que afirma que “a imaginação significa uma separação da experiência passada, uma *reforma* do dado e, sobre esta base, a produção de novas imagens, que ao mesmo tempo são produto da atividade criadora do homem e exemplo dela” (p. 361, tradução nossa, grifo nosso).

Dado o caráter transformador apontado por Petrovski, podemos também destacar a conceituação apontada por Ignatiev (1960) que afirma que “a imaginação é a criação de imagens com forma nova, é a representação de ideias que depois se transformam em coisas materiais ou em atos práticos do homem” (p. 308, tradução nossa). A partir da definição traçada pelo referido autor, salientamos a imaginação como a possibilidade de representar primeiramente o que depois será transformado em objeto material ou em ação do indivíduo.

Afirmamos anteriormente que o psiquismo humano caracteriza-se pela formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, fato este compartilhado com outros animais. Neste processo, cada função psíquica exerce um papel, buscando garantir a fidedignidade desta imagem com relação ao existente concretamente no real. Ademais, neste processo, destacamos a primazia do real, ou seja, é o objeto que determina a formação da imagem. Na criação de novas imagens, porém, essa relação pode ser invertida, ou seja, a imaginação permite a primazia da imagem, da ideia, para a posterior concretização material em objetos ou em ações – possibilidade esta exclusivamente humana. Neste sentido, o que está posta é a possibilidade de *antecipar mentalmente* aquilo que poderá ser, posteriormente, efetivado na prática social.

Destarte, é preciso afirmar que a imaginação é uma função especificamente humana: “a imaginação em seu sentido próprio e muito específico da palavra existe somente no ser humano. Somente no homem, que, como sujeito da prática social, modifica realmente o mundo, se desenvolve a autêntica imaginação” (RUBINSTEIN, 1978, p. 362, tradução nossa). Em síntese, compreendemos a imaginação como um processo no qual é possível a criação de novas imagens, ou seja, de *imagens imaginativas* (REPINA, 1974), tendo como base as imagens já existentes e advindas de experiências anteriores do indivíduo, destacando seu caráter transformador. Estas imagens possibilitam, portanto, a inversão da relação objeto/imagem, garantindo a formação de imagens que orientarão a criação de objetos ou de ações dos indivíduos na realidade objetiva. Neste sentido, salientamos que a imaginação “[...] modifica as conexões já estabelecidas entre imagem e objeto, produzindo outra imagem figurativa. A imagem assim produzida pode operar como modelo psíquico a ser conquistado como produto da atividade orientada por ele [...]” (MARTINS, 2013a, p. 227). Podemos afirmar, portanto, que a imaginação é uma função psíquica orientada para o *futuro*.

Se afirmamos que a imaginação promove a transformação das imagens prévias, cabe ressaltar que os autores destacam que essas transformações podem ocorrer de maneira *ativa* ou *passiva*, destacando, portanto, que os vínculos entre a imaginação e a atividade podem se expressar de maneira *direta* ou *indireta*. Neste sentido, “a diferença entre a “passividade” e a

“atividade” não é outra coisa que precisamente a diferença do grau do premeditado e do consciente” (RUBINSTEIN, 1978, p. 365, tradução nossa). Petrovski (1985) afirma que a imaginação passiva caracteriza-se pela criação de imagens que não se materializam concretamente e por “programas de conduta” que não se efetivam. Portanto, o referido autor atesta que nestes casos, a imaginação pode funcionar como um “escape temporário” ao que ele denomina de “reino das representações” em uma tentativa, por exemplo, de fugir momentaneamente de problemas que parecem insolúveis ao indivíduo. Neste sentido, destaca-se que este processo vincula-se diretamente às necessidades que se expressam para cada indivíduo singular.

Ainda de acordo com Petrovski, a imaginação passiva pode ser autoprovocada deliberadamente, expressando o que ele denominou de *imaginação passiva intencionada*. Assim, se for desvinculada da vontade que esteja orientada à sua materialização, o autor afirma que se chama *devaneio*. Embora seja normal almejar coisas alegres e melhores, Petrovski (1985, p. 323) afirma que se há uma predominância dos devaneios isso é indicativo de “um defeito no desenvolvimento da personalidade” do indivíduo.

Se a pessoa é passiva, se não luta por um futuro melhor e sua vida atual é difícil e falta de alegrias, com frequência se cria uma vida ilusória, inventada na qual se satisfazem completamente suas necessidades, onde ele tudo pode, onde ocupa uma posição impossível de alcançar no momento atual e na vida real (idem, tradução nossa).

Neste sentido, cabe pressupor que essa *imaginação passiva intencionada* que não orienta à materialização e às ações reais descrita por Petrovski pode ser pensada em inter-relação com as condições objetivas de vida dos indivíduos. Em uma sociedade dividida em classes sociais e sendo organizada pelo modo de produção capitalista é comum que os indivíduos não encontrem condições objetivas para a efetivação daquilo que é imaginado como uma vida melhor, tal como apontado pelo autor.

Entretanto, Petrovski aponta também a existência da *imaginação passiva não intencionada*. Segundo o autor, este tipo específico de imaginação ocorre quando há uma diminuição da atividade consciente do indivíduo, a saber, em estados de sonolência, de sonhos<sup>6</sup> ou, inclusive, em estados patológicos da consciência, como em alucinações, por

---

<sup>6</sup> Julgamos necessário aqui um adendo no sentido de esclarecer que Petrovski refere-se duas vezes ao *sonho* como expressão imaginativa. Na primeira, afirmamos, o sonho se caracteriza por seu aspecto puramente fisiológico relativo à reorganização das imagens de maneira absolutamente involuntária que ocorre quando os indivíduos estão dormindo. Porém, o autor também se refere ao sonho como sinônimo, poderíamos dizer, de “projeto de vida”. Neste sentido, diferente da condição passiva que representa o sonho em seu aspecto biológico, “o sonho é condição imprescindível para materializar as forças criadoras da pessoa orientadas à transformação da

exemplo. Podemos pensar, então, que a imaginação passiva não intencionada caracteriza-se pela máxima expressão daquilo que é elementar relacionado à imaginação humana. Neste sentido, esta imaginação está muito mais relacionada a um processo involuntário, de caráter mais biológico do que cultural, embora, certamente, o conteúdo que se expressa por esse tipo específico de imaginação também seja cultural.

Ainda acerca da expressão passiva da imaginação, Rubinstein (1978) afirma que nas formas inferiores e primitivas da imaginação, a transformação das imagens ocorre de maneira involuntária. Essa transformação é impulsionada e caracterizada pelo baixo (ou inexistente) grau de consciência do indivíduo. O referido autor aponta que a exposta forma de imaginação só é possível em níveis muito inferiores do desenvolvimento da consciência ou em estados de sopor e de sonhos. Ainda de acordo com ele, “nos níveis inferiores, a mudança das imagens se produz espontaneamente e por si mesmo; nos superiores, desempenha um papel cada vez maior a consciente e ativa postura do homem na formação de suas imagens” (p. 364, tradução nossa). Ignatiev (1960) também destaca neste aspecto da imaginação denominando de involuntária essa expressão na qual não há intencionalidade por parte do indivíduo na criação de imagens. De acordo com este autor, as formas mais simples de imaginação ocorrem quando não há uma intenção especial na formação das imagens.

Neste sentido, diferente da imaginação passiva, os autores identificam a existência da *imaginação ativa*, ou *voluntária*, de acordo com Ignatiev. Petrovski (1985) afirma que ao contrário da passiva, a imaginação ativa caracteriza-se por materializar-se na realidade e por programas de conduta que também se efetivam. O referido autor diferencia a imaginação ativa em dois tipos. O primeiro deles é a *imaginação reconstrutiva*. De acordo com ele, a imaginação reconstrutiva é “a imaginação que se baseia em um sistema de imagens correspondentes à descrição” (PETROVSKI, 1985, p. 323, tradução nossa). Como expressão deste tipo específico de imaginação, o autor cita o exemplo da literatura, dos mapas geográficos, das descrições históricas etc., nas quais é necessário que o indivíduo *reconstrua* por intermédio da imaginação o que está representado nos livros, nos desenhos ou em relatos.

O que Petrovski chamou de reconstrutiva, Ignatiev (1960) denominou de *imaginação representativa*. De acordo com o autor, este tipo de imaginação representa aquilo que se apresenta como novo para cada indivíduo singular, mas não, especificamente, para o gênero

---

realidade” (PETROVSKI, 1985, p. 331, tradução nossa). Portanto, essa segunda conceituação acerca do sonho implica compreendê-lo como força motriz para a atividade. Destarte, esse sonho do qual fala Petrovski está intimamente relacionado à realidade e relacionado ao reino das necessidades humanas, diferentemente do sonho em sua condição elementar.

humano. Assim, a imagem é formada com base na descrição verbal ou em “forma condicional” mediante desenhos, esquemas, notas musicais etc. De acordo com Ignatiev, a imaginação representativa está presente em diversos âmbitos da vida e em especial no ensino escolar no qual o autor destaca a necessidade de ricas descrições para a formação de “imagens vivas” por parte dos alunos.

Nesta mesma perspectiva, Rubinstein (1978) denomina este tipo de imaginação acerca da qual discorreram Petrovski e Ignatiev de *imaginação reprodutora*. O que está posto de acordo com o referido autor é a capacidade de a imaginação reproduzir aquelas imagens que já estão dadas previamente. Esta reprodução, da forma como o autor a coloca, deve ser pensada como a apropriação pelo indivíduo daquelas objetivações humanas criadas ao longo da história da humanidade. Neste sentido, cabe ressaltar que reprodução não tem aqui um caráter pejorativo que remeta a uma atitude passiva por parte de quem reproduz. Tanto não é verdade, que Rubinstein classifica a imaginação reprodutora no âmbito da imaginação ativa. Sobre esta perspectiva, Saccomani (2016) afirma que:

Com efeito, reprodução e criação são processos dialéticos. A apropriação também é reprodução, na medida em que reproduz, no indivíduo, as objetivações humanas historicamente acumuladas. E, por conseguinte, essas apropriações criam, no indivíduo, novas necessidades e a possibilidade da criação (p. 61).

Portanto, embora as nomenclaturas possam ser distintas, os autores convergem para a concepção de um tipo de imaginação ativa a partir da qual os indivíduos podem reproduzir imagens acerca das objetivações outrora produzidas por outros indivíduos. Como anteriormente afirmado, esse também é um tipo ativo de imaginação que não se caracteriza por ser passivo ou acrítico, mas por possibilitar a reprodução dos traços essenciais das produções humanas e da realidade, permitindo com que os indivíduos se insiram na cultura humana. Esse tipo específico de imaginação é fundamental, pois “permite ao indivíduo superar os limites da experiência particular e, ao fazê-lo, participar ativamente nos processos de aprendizagem e na compreensão de experiências alheias” (MARTINS, 2013a, p. 229).

Da passagem acima citada também nos importa destacar que em unidade dialética com a reprodução está a *criação*. Ainda no âmbito da imaginação ativa, Petrovski (1985), Ignatiev (1960) e Rubinstein (1978) atestam a existência do que os três autores chamaram de *imaginação criadora*.

De acordo com Petrovski (1985), a imaginação criadora, diferentemente do que ele chamou de reconstrutiva, pressupõe a criação independente de novas imagens. Essas novas

imagens materializam-se em produtos originais. Ainda de acordo com o autor, a imaginação criadora tem origem no trabalho e é condição para a criação técnica, artística e etc. Ademais, a imaginação criadora manifesta-se como uma operação com imagens ativas e orienta-se pela busca da satisfação das necessidades do indivíduo. Retomando Vigotski (2009) podemos afirmar que “na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos” (p. 40). Concernente à imaginação criadora, Petrovski afirma que quando este tipo de imaginação é predominante, podemos pensar que isto é um indicativo de um nível mais elevado do desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

Ignatiev (1960) define que “a criação, ou atividade criadora, é a função em virtude da qual se obtém produtos novos, originais, que se fazem pela primeira vez” (p. 313, tradução nossa). Ademais, nesta perspectiva, o autor afirma que a atividade criadora é motivada por necessidades sociais, ou seja, são as necessidades que emergem da prática social que demandam e impulsionam a criação de algo novo, outrora inexistente. É também nesta direção que Rubinstein (1978) compreende a imaginação criadora, afirmando que é ela que, de fato, cria novas imagens.

Ademais, vale ainda destacar que não é possível considerar que a criação seja o produto de um processo advindo da “imaginação livre”. Sobre esta perspectiva, Ignatiev (1960) afirma que “o feito de criar não é um jogo livre da imaginação, que não exige um grande trabalho, e que algumas vezes é pesado” (p. 316, tradução nossa). Ainda em relação à imaginação criadora e à sua conseqüente materialização, cabe ressaltar que nenhuma criação prescinde das condições objetivas nas quais ocorre. Neste sentido, Vigotski (2009) afirma que: “a imaginação costuma ser retratada como uma atividade exclusivamente interna, que independe das condições externas ou, no melhor dos casos, que depende delas apenas na medida em que elas determinam o material com o qual a imaginação opera” (p. 41). Ainda de acordo com o autor:

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores. (idem, p. 42).

Essa passagem de Vigotski é fundamental para inserir a criação humana no interior da própria história e da atividade humana levando em consideração as condições objetivas, mas

também subjetivas, para tal. Tendo esta perspectiva, Ignatiev (1960) destaca o papel indispensável exercido pela imaginação nos mais diversos tipos de criações humanas, como na produção e na invenção técnica, na científica e na artística. Petrovski (1985) também dá destaque ao papel da imaginação nas criações artística e científica. Já Rubinstein (1978) dá especial ênfase à criação artística.

Portanto, tendo como perspectiva a atividade criadora humana, Ignatiev afirma que as criações surgem como demandas de necessidades sociais. Segundo o autor, “esta necessidade é a que condiciona a *aparição da ideia criadora, do projeto criador* e a que conduz à criação do novo” (IGNATIEV, 1960, p. 313, tradução nossa, grifos no original). Especificamente em relação ao processo de invenção, o referido autor postula a existência de três fases, a saber, i) a preparação do invento; ii) o trabalho específico sobre o invento; e iii) a realização do invento. Na criação científica, as três fases são as seguintes: i) preparação, na qual se expõe o problema e levantam-se as hipóteses e o método investigativo; ii) a investigação, propriamente dita, na qual confirmam-se (ou não) as hipóteses; e iii) generalização dos resultados. Já na criação artística, Ignatiev aponta que as fases são: i) a preparação; ii) a criação da obra; e iii) a elaboração definitiva da obra.

Assim, levando em consideração as três fases dos três processos de criação expostas, podemos pensar qual é, de fato, o papel exercido pela imaginação nestes processos que são aparentemente distintos? Podemos afirmar que, de maneira geral, o percurso vai desde o fato do indivíduo imaginar antecipadamente aquilo que pretende fazer até, por fim, a concretização material daquilo imaginado antes. Neste sentido, embora Ignatiev (1960) destaque que a imaginação é fundamental na primeira fase porque a imagem formada acerca do produto final deve ser imaginada da forma mais detalhada possível, entendemos que a referida função psíquica também é imprescindível nas duas etapas seguintes. Na segunda fase, a imagem criada é “testada” a fim de confirmar as possibilidades de efetivação daquilo que fora imaginado. Na terceira fase, o imaginado, finalmente, é materializado como um produto objetivado.

Apenas de maneira ilustrativa para demonstrar o papel exercido pela imaginação na criação científica, já que nesta criação é recorrente que as pessoas não associem o fazer científico à esta função psíquica, citamos a passagem seguinte de Ignatiev (1960):

O sábio que está “carente” de imaginação pode acumular fatos, mas não sairá dos limites destes, não poderá descobrir novas leis da natureza ou da sociedade e não chegará a ser criador de algo novo na ciência [...] É necessário imaginar como se manifesta de uma maneira especial o conhecido em algo novo, como se realizam os princípios já conhecidos no novo, como

se manifestam as leis conhecidas em outro fenômeno antes não observado (p. 322, tradução nossa).

Também na mesma perspectiva, Petrovski (1985) ao referir-se ao papel desempenhado pela imaginação nas ciências, afirma que a imaginação se faz necessária sempre que surgem problemas e questões que não podem ser explicados única e exclusivamente com aqueles conhecimentos já produzidos e acumulados pela humanidade. De acordo com este autor, também é fundamental a necessidade oriunda da realidade, tal como exposto por Ignatiev.

No processo de desenvolvimento, graças à acumulação de conhecimentos científicos e ao aperfeiçoamento dos métodos de investigação, inclusive o ramo mais “estável” da ciência se enfrenta com feitos que não entram nos esquemas estabelecidos e que não podem ser explicados por estes e então surge novamente a necessidade da fantasia, inclusive de uma fantasia mais audaz, que assegure a possibilidade da realização de uma “revolução” na ciência. Desta maneira, a fantasia sempre trabalha na vanguarda da ciência, ali onde se descobre algo novo (PETROVSKI, 1985, p. 334, tradução nossa).

Julgamos ambas as passagens ilustrativas pelo fato de exporem de forma clara e evidente que por detrás de todo conhecimento científico já produzido há não só muitos outros conhecimentos acerca do problema que estava posto, mas também muito esforço imaginativo. Neste sentido, diferente do que comumente se pensa, as ciências não reprimem a imaginação, mas ao contrário dependem também dela e podemos afirmar que quanto mais a imaginação se desenvolve, maiores são as possibilidades que se expressam na criação científica.

Embora os vínculos entre a imaginação e a criação artística possam parecer mais evidentes acreditamos ser fundamental traçar considerações acerca do papel desempenhado por esta função psíquica neste tipo específico de criação humana. Ignatiev (1960) afirma que a arte é um reflexo da realidade<sup>7</sup>. Afirmando que os artistas selecionam a partir de uma percepção ativa da realidade aquilo que dela é essencial, Ignatiev (1960) atesta que “com a ajuda da imaginação e baseando-se no conhecimento profundo da vida, se criam as imagens imortais em distintos ramos da arte” (p. 326, tradução nossa). Neste sentido, é interessante observar que se na ciência, aparentemente, o conhecimento é comumente posto como aquilo que é essencial, descartando-se, portanto, qualquer aspecto imaginativo, nas artes, de maneira geral, a imaginação é posta como essencial e são descartados os conhecimentos. Entretanto, essa proposição é equivocada à medida que tanto nas ciências quanto nas artes tanto a

---

<sup>7</sup> Foge aos nossos objetivos traçar considerações acerca da arte. O trabalho de Saccomani (2016) aponta relevantes e fundamentais reflexões sobre o assunto. Apenas para pontuar, salientamos que a referida autora, apoiando-se na perspectiva lukacsiana, afirma que a arte é um *tipo específico* de reflexo da realidade e que isto não implica uma concepção que entenda a arte como cópia mecânica do real.

imaginação quanto o conhecimento da realidade são igualmente fundamentais à criação. Portanto, todas as criações humanas demandam tanto imaginação quanto conhecimento e não são frutos de inspirações, talentos ou genialidades. Ignatiev (1960) expõe que a suposta “inspiração” é fruto do trabalho.

A inspiração não pode contrapor-se ao trabalho; pelo contrário, é o resultado de um grande trabalho. [...] A inspiração é possível unicamente quando se acumulou uma grande experiência, quando se tem os dados necessários, quando já se há perfilado o projeto da obra, e o sábio, o escritor ou o artista estão cativados pela ideia de executá-la (IGNATIEV, 1960, p. 317, tradução nossa).

Tendo esta perspectiva, é possível afirmar, portanto, que da imaginação depende toda criação humana, já que tudo o que existe, conforme apontou Vigotski (2009) é “*imaginação cristalizada*”. Isso significa afirmar que tudo aquilo que foi e é criado pelo homem é produto desta função psíquica exclusivamente humana, em conexão interfuncional com os demais processos que compõe o sistema psíquico.

Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Entretanto, mesmo que os autores coloquem a importância da imaginação nos tipos de criação anteriormente citados, cabe ressaltar que quando nos referimos à imaginação e à capacidade de criação humana é preciso ficar claro que não estamos levando em consideração apenas as grandes produções humanas. Vigotski (2009) afirma que, certamente, há imaginação em cada ato humano, haja vista a necessidade de que as pessoas têm de também criar, ainda que coisas pequenas, na vida cotidiana como imposição da vida e da sobrevivência, ou, poderíamos acrescentar, como forma de expressão criativa da própria individualidade. O referido autor afirma que “segundo uma analogia feita por um cientista russo, a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso” (VIGOTSKI, 2009, p. 15). A supracitada analogia apontada por Vigotski deixa evidente que, portanto, há imaginação em cada pequena criação humana e que cada pequena criação também carrega criações alheias à medida que o indivíduo se apropria delas, ainda que possamos diferenciar

estas criações de maneira qualitativa e em relação à influência que determinadas criações exercem na vida em coletividade.

A criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16).

Das questões expostas, é fundamental destacar que em todo tipo de criação há um aspecto comum a eles: em qualquer criação humana é necessário que a imaginação suplante o imediatamente percebido. Especificamente em relação à criação Martins (2013a) afirma que “entre a imaginação criativa e a percepção se estabelece uma relação de natureza especial, na qual o artista não se aliena do campo perceptual, mas o transforma à medida que subtrai dele seus aspectos casuais, acessórios, deixando à mostra sua essência, muitas vezes oculta” (p. 231). Neste sentido, a imaginação é capaz de “romper” com a percepção imediata tanto no sentido de representar por intermédio de imagens aquilo com que o indivíduo nunca teve contato quanto para criar novas imagens tidas como originais e antes inexistentes. Esse é o pressuposto característico desta função psíquica, pois como afirma Rubinstein (1978) “as imagens com as que opera o ser humano não se limitam à reprodução do diretamente percebido. O ser humano pode ver também “diante de si” em imagens o que não percebeu diretamente [...]” (p. 361, tradução nossa).

### 3.1 GÊNESE HISTÓRICO-CULTURAL DA IMAGINAÇÃO.

*“[...] na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade. O objeto do trabalho é portanto a objetivação da vida genérica do homem [...]” (MARX, 2010, p. 85).*

Afirmamos anteriormente que a imaginação tem como pressuposto a superação do imediatamente percebido. Ademais, pontuamos também que esta função psíquica permite antecipar mentalmente os produtos da atividade e as ações necessárias para a materialização deles, criando aquilo que Petrovski (1985) chamou de “modelo psíquico”. Entretanto, como

espera-se ter sido demonstrado, não compreendemos essas características como dados inatos ao psiquismo humano, mas como conquistas de seu desenvolvimento histórico-cultural. Neste sentido, podemos afirmar que as características fundamentais da imaginação foram desenvolvidas enquanto demandas da atividade vital humana, ou seja, enquanto exigências da atividade de *trabalho*.

No primeiro tópico deste capítulo, ao analisarmos a natureza cultural do psiquismo humano defendemos que aquilo que é essencialmente humano não é dado pela natureza biológica da espécie, mas desenvolvido por intermédio das atividades sociais. Ademais, também destacamos que não é possível compreender que os animais não ajam sobre a natureza, porém salientamos que Marx (2010) afirmou que o animal se funde com sua atividade, ou seja, o animal não se distingue de sua própria atividade.

Neste sentido, podemos afirmar que na relação existente entre o homem e a natureza este a modifica de acordo com as suas próprias necessidades humanizadas e a partir de um *objetivo pré-determinado*. Isso implica a elaboração de um *plano mental* que antecipe o produto da atividade e as ações necessárias para esta concretização. Esta é, portanto, a principal diferença entre a atividade humana e a atividade animal. Assim, a imaginação surgiu e se desenvolveu na atividade de trabalho como uma exigência dada a natureza desta atividade humana. Dialeticamente, a imaginação desenvolvida possibilitou o desenvolvimento e a requalificação da própria atividade.

Pelo trabalho o homem influi sobre o mundo que o rodeia, muda a realidade com um objetivo determinado e segundo um plano. O homem, antes de fazer algo, representa o que é necessário fazer e como o vai fazer. Antes de construir alguma coisa material, o homem a cria mentalmente em sua cabeça. A atividade humana se diferencia da conduta dos animais em que o homem, quando trabalha, representa muito antes em sua mente o que se propõe conseguir e todos os atos que tem que realizar para isto. Os animais, por outro lado, fazem mudanças na natureza sem nenhuma intenção de sua parte e sem representar previamente o resultado que terá sua conduta (IGNATIEV, 1960, p. 308, tradução nossa).

Portanto, a atividade de trabalho institui algo até então inexistente na relação homem-natureza, a saber, a possibilidade do surgimento de objetos existentes primeiro idealmente e depois objetivamente. A *natureza teleológica* da atividade de trabalho, ou seja, a atividade dirigida a fins específicos exigiu do psiquismo humano a formação da imaginação possibilitando seu desenvolvimento. Lembremos que, como outrora afirmado, as funções só se desenvolvem *funcionando* no interior de atividades que as requeiram.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim [...] (MARX, 2013, p. 255-256).

Da passagem acima podem ser extraídos os exemplos dados sobre a aranha e a abelha, mas poderíamos também acrescentar inúmeros outros exemplo de animais “trabalhadores” e “construtores”. Como anteriormente já afirmamos, os animais agem sobre a natureza e deste excerto concluímos que também podem construir. A grande diferença reside primeiro no fato de que os animais constroem apenas com base em suas necessidades biológicas e de acordo com as suas capacidades naturais. Ademais, como também já pontuamos, eles não podem antecipar o produto final de suas construções. Neste sentido, nem abelhas nem aranhas imaginam ou traçam um plano de ações que deverá ser seguido para que atinjam seus objetivos finais. Como sempre constroem com base em suas necessidades naturais, a aranha sempre construirá uma teia e jamais uma colmeia, do mesmo modo que a abelha só poderá fazer uma colmeia e nunca uma teia ou qualquer outra coisa. Do mesmo modo, as formigas, os pássaros, os castores ou qualquer outro animal, pois os animais não conseguem desprender-se dos limites impostos por suas respectivas hereditariedades. No limite, os seres humanos, dadas as condições objetivas e subjetivas para tal, podem construir “o que quer que seja”. Destarte, podemos afirmar de modo conclusivo que nenhum animal possui a capacidade de imaginar, sendo esta capacidade exclusivamente humana.

Portanto, estão dados os pressupostos que confluem para a compreensão da imaginação não como uma função inata e característica do psiquismo humano, mas como uma função que, como as demais, despontou na atividade de trabalho como uma necessidade desta dada sua natureza teleológica. Ademais, com o desenvolvimento da imaginação podemos concluir que houve uma requalificação da atividade de trabalho gerando a possibilidade de criações cada vez mais qualitativas o que gerou uma requalificação das possibilidades imaginativas ampliando, portanto, as próprias necessidades e capacidades humanas.

Por fim, se afirmamos que a atividade de trabalho engendrou o desenvolvimento do psiquismo humano fazendo surgir, de fato, o próprio homem, podemos afirmar que o desenvolvimento da imaginação, mais do que possibilitar a criação de objetos e de imagens a partir da transformação das imagens já existentes, gerou também a possibilidade de os indivíduos *imaginare* a formação do próprio homem de maneira cada vez mais rica e maximamente desenvolvente.

### 3.2 IMAGINAÇÃO E REALIDADE.

*“Sair da realidade para penetrar nela é a lógica da imaginação criadora” (RUBINSTEIN, 1978, p. 368, tradução nossa).*

Embora seja muito comum que se compreenda a imaginação como uma possibilidade de “fuga do real” ou como um escape a um mundo fundamentalmente imaginário, é preciso evidenciar que a imaginação não é uma função que se afasta da realidade e que está isenta de elementos do real. Pelo contrário, conforme anuncia Martins (2013a) “a imaginação não é nenhuma função abstrata e alheia à realidade objetiva, mas uma face complexa da atividade consciente [...]” (p. 231-232). Foi neste sentido que Vigotski (2009) afirmou que “[...] a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma *função vital necessária*” (p. 20, grifos nossos).

Vygotski (2014) ao analisar e contrapor-se às concepções freudiana e piagetiana que segundo ele, relacionavam a imaginação ao princípio do prazer<sup>8</sup> deslocando-a da realidade, afirma que “[...] estes autores consideram a imaginação em suas formas primárias como uma atividade subconsciente, como uma atividade que serve não ao conhecimento da realidade, mas sim à obtenção de prazer, como uma atividade não social [...]” (p. 430, tradução nossa). No sentido de contrapor-se à esta perspectiva, Vigotski afirma que, inclusive o psiquismo animal, ainda que dada toda sua elementaridade, não orienta-se por uma busca prazerosa que o alheie à realidade, mas, pelo contrário, orienta-se na e pela realidade objetiva.

Nenhum animal, dizia Bleuler, poderia sobreviver um só dia se sua atividade psíquica, estreitamente ligada à toda sua atividade vital, estivesse emancipada da realidade, ou seja, se não lhe proporcionasse uma ideia da realidade circundante, um reflexo da realidade, de acordo com o nível de

---

<sup>8</sup> Estamos compreendendo o princípio do prazer como “[...] um direcionamento de energia ou uma descarga pulsional que tem por objetivo atingir a satisfação desejada [...]” que “[...]direciona toda a ação psíquica e orgânica, com a intenção de atingir um prazer idealizado, ignorando ou mesmo evitando as frustrações [...]”. (LEITE, 2015, p. 139).

atividade psíquica em que se encontra o animal em questão (VYGOTSKI, 2014, p. 430, tradução nossa).

Ignatiev (1960), ao referir-se à imaginação, afirma que todas as novas imagens criadas são “confrontadas” com a realidade, já que, como atestamos, a formação das imagens imaginativas não é fruto de uma imaginação sonhadora. A formação das imagens atende a demandas impostas pela realidade, já que esta função psíquica é inseparável da prática social, pois é nela que surgem as necessidades que a transformação das imagens visa suprir. Nesta perspectiva, o referido autor afirma que a realidade concreta é *fonte* para a imaginação humana. De acordo com ele, a partir do fundamento marxiano, “[...] a prática serve de critério para medir a veracidade da imaginação” (IGNATIEV, 1960, p. 310, tradução nossa).

Vigotski (2009) ao analisar as formas pelas quais a imaginação se relaciona com a realidade elencou quatro destas formas. Apresentaremos brevemente as considerações do referido autor a fim de buscar evidenciar estas relações.

A primeira forma de relação apontada por Vigotski versa sobre *os elementos necessários aos produtos da imaginação*. Segundo o autor, “[...] toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). De acordo com esta perspectiva, o referido autor afirma que seria um milagre se a imaginação criasse a partir do nada ou de alguma outra fonte que não fosse a experiência humana. Ele ainda afirma que somente as concepções religiosas ou místicas atribuem a forças não humanas a origem das criações.

Assim, Vigotski afirma que mesmo as criações mais fantasiosas encontram respaldo na realidade na medida em que os elementos que constituem estas produções são reais. Neste sentido, o referido autor afirma que “a imaginação sempre constrói de materiais hauridos da realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 21). Ainda que a combinação e a reorganização destes elementos possa ser a mais fantasiosa possível, este fato não retira a natureza real dos referidos elementos<sup>9</sup>.

Ignatiev (1960), referindo-se à criação literária e aludindo ao escritor russo Gorki, afirma que algumas produções pressupõem um certo “desvio” da realidade que é motivado pelo desejo que o homem tem de ir além em direção ao futuro. Neste sentido, o referido autor afirma que “[...] nos contos, nas narrativas fantásticas e nas fábulas, este desvio pode ser muito grande, mas inclusive nestes casos tem por objeto descobrir o essencial da realidade, o

---

<sup>9</sup> Cabe ressaltar que quando nos referimos ao real não estamos indicando algo que seja necessariamente real ou possua existência física, já que, por exemplo, as ideias também possuem existência objetiva e real, embora não material.

típico dela, ainda que se apresente em uma forma figurada” (IGNATIEV, 1960, p. 326, tradução nossa). Portanto, o que está posta é a necessidade que o ser humano tem de conhecer e de se apropriar da realidade objetiva e do “mundo humano”. Ainda que nas fábulas, por exemplo, os animais sempre falem, algo que não é real, o que está por trás desse elemento fantástico são questões concernentes à moral humana. Ademais, os próprios animais, ainda que falantes nas fábulas e podendo adquirir características outras nestas histórias, são seres existentes na realidade concreta.

Este pressuposto conduz à conclusão apontada por Vigotski (2009) que atesta que “[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (p. 22). Rubinstein (1978), nesta mesma perspectiva, afirma que “indubitavelmente, a experiência é o ponto de partida das modificações ou reorganizações. Por isso, quanto mais ampla, abundante e diversa seja a experiência do homem, tanto mais abundante será também, em igualdade de condições, sua imaginação” (p. 370-371 tradução nossa). Tendo essa premissa em voga podemos afirmar que quanto mais o indivíduo se apropria das objetivações humanas produzidas historicamente, mais condições ele terá de objetivar-se nesta realidade valendo-se de sua capacidade imaginativa para tal. Desta assertiva deriva cruciais implicações pedagógicas como adiante buscaremos analisar ao longo deste trabalho.

A segunda forma de relação elencada por Vigotski versa acerca da *relação existente entre o produto final da imaginação e fenômenos complexos existentes na realidade*. O autor explica e exemplifica esta relação a partir da necessidade que os indivíduos têm de imaginarem para criar *representações mentais* acerca daquilo que existe na realidade concreta. Neste sentido, a imagem imaginativa, produto da imaginação do indivíduo, encontra um correspondente no real. Esta relação expressa a imaginação representativa (ou reconstrutiva ou reprodutora) que expusemos anteriormente. Ou seja, o que está em voga é a criação de imagens em cada indivíduo singular.

Quando, baseando-me em estudos e relatos de historiadores ou aventureiros, componho para mim mesmo um quadro da Grande Revolução Francesa ou do deserto africano, em ambos o quadro resulta da atividade de criação da imaginação. Ela não reproduz o que foi percebido por mim numa experiência anterior, mas cria novas combinações desta experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 23-24).

Neste sentido, diferente da relação posta anteriormente na qual os elementos mesmo hauridos da realidade poderiam formar um produto não real, nesta segunda relação exposta por Vigotski o produto da imaginação é necessariamente real, embora isso não signifique uma cópia mecânica desta realidade. Ademais, cabe salientar também que a experiência prévia do indivíduo não está aqui descartada. Ainda que ele esteja reproduzindo mentalmente algo que não viu ou vivenciou suas experiências e conhecimentos prévios são cruciais para o resultado de sua imaginação.

Se eu não tiver alguma ideia da aridez, de areal, de enormes espaços e de animais que habitam o deserto, não posso é claro, criar a minha imagem daquele deserto. Da mesma forma, se eu não tiver inúmeras representações históricas, também não posso criar na imaginação um quadro da Revolução Francesa. (VIGOTSKI, 2009, p. 24).

Nesta perspectiva, mesmo que a imaginação demande experiências prévias do indivíduo ela também, dialeticamente, ajuda a promover uma ampliação desta experiência. Isso porque a imaginação possibilita, como anteriormente já anunciamos, a criação de imagens acerca daquilo que nunca se viu, ouviu ou experienciou. Assim, podemos afirmar que o indivíduo insere-se na experiência de outros indivíduos e na do gênero humano ampliando, portanto, sua própria experiência singular.

[...] é devido ao fato de que minha imaginação, nesses casos, não funciona livremente, mas é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada, que se alcança tal resultado, ou seja, o produto da imaginação coincide com a realidade. [...] Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (VIGOTSKI, 2009, p. 24-25).

A terceira forma de relação da imaginação com a realidade é, segundo Vigotski, de *caráter emocional*<sup>10</sup>. O referido autor afirma a existência de uma dupla expressão dos sentimentos, a saber, interna e externa. De acordo com Vigotski (2009) “o medo, por exemplo, expressa-se não somente pela palidez, tremor, secura na garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos” (p. 26), mas, continua o autor, “também mostra-se no fato de que todas as impressões recebidas e as ideias que vêm à cabeça da pessoa, naquele

---

<sup>10</sup> Entendemos a complexidade acerca da compreensão das emoções e dos sentimentos. Não pretendemos com essa breve exposição fazer análises específicas em relação a estes conceitos, mas apenas expor as considerações traçadas por Vigotski no que diz respeito às relações entre imaginação e realidade que possuem caráter emocional. Especificamente no que diz respeito às emoções e aos sentimentos recomendamos o trabalho de Batista (2019).

momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que a domina” (idem). Portanto, de acordo com estes pressupostos, podemos inferir que as situações emocionais implicam expressões externas de caráter fisiológico, como os descritos pelo autor em relação ao medo, mas também implicam a seleção de imagens relacionadas a essa situação e exercem influência também na forma como o indivíduo percebe aquilo que está ao seu redor. Portanto, Vigotski afirma que as pessoas externam seus sentimentos e que as imagens imaginativas são expressões internas destes sentimentos.

De acordo com Vigotski (2009), a influência de caráter emocional exercida na combinação das imagens foi denominada de “*lei do signo emocional comum*” (p. 26). Isso significa afirmar que “[...] as imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que exercem em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas” (idem). Ou seja, podemos afirmar que as imagens são organizadas, combinadas e reorganizadas segundo os sentimentos que elas provocam nos indivíduos. Nesta perspectiva, Vigotski afirma que o tipo de imaginação influenciado pelos sentimentos constitui-se no tipo de imaginação mais interno e subjetivo.

Não obstante, se os sentimentos influenciam a imaginação, Vigotski afirma que o contrário também é verdadeiro, isto é, a imaginação também influi nos sentimentos. Vigotski (2009) afirma que isto pode ser chamado de “*lei da realidade emocional da imaginação*” (p. 28). Isso implica afirmar que as criações da imaginação humana provocam sentimentos verdadeiros, ainda que a criação não expresse algo necessariamente real. Neste sentido, mesmo criações irreais provocam sentimentos reais.

Acerca desta proposição Vigotski (2009, p.28) dá o exemplo de uma criança que vê um vestido pendurado em seu quarto e tem, portanto, a impressão de ter alguém ali. Mesmo que isso não seja verdade e não passe de uma criação fantasiosa, o medo e o susto que ela sente são reais e provocam vivências absolutamente reais.

Ademais das criações irreais, Vigotski também afirma que as produções artísticas também têm o poder de desencadear nos indivíduos sentimentos diversos. Afirma o referido autor, “as paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia” (VIGOTSKI, 2009, p. 28). Neste sentido, podemos afirmar que as produções literárias, musicais, teatrais etc. provocam nos indivíduos vivências emocionais complexas, vívidas e reais.

Julgamos interessante também destacar a vivacidade das imagens artísticas produzidas nos artistas que as produzem. Ou seja, a criação toca profundamente o artista fazendo com que ele vivencie sobremaneira aquilo que produziu. Ignatiev (1960) referindo-se a este fenômeno, afirma que os artistas percebem bastante diretamente aquilo que estão imaginando. Neste sentido, ele destaca que:

Flaubert dizia que sentia claramente o sabor do arsênico quando descrevia a cena de suicídio de Bovary. Beethoven representava tão claramente os sons musicais que sendo já completamente surdo pode criar a *Nona Sinfonia*. Mozart compunha qualquer obra musical na cabeça e a podia observar em seu conjunto como se fosse um belo quadro ou uma pessoa bonita. Tolstói desenvolveu até tal ponto a capacidade de “alucinar” que algumas vezes confundia o que havia acontecido e o que imaginava. Levitan pintava paisagens de verão no inverno utilizando apenas esboços soltos feitos do natural no verão (IGNATIEV, 1960, p. 327, tradução nossa, grifos no original).

Petrovski (1985) discorrendo sobre esta questão afirma que a imaginação é capaz de, portanto, criar alterações nos processos fisiológicos. O referido autor cita, além dos já expostos exemplos dados por Ignatiev, a possibilidade de um paciente sentir-se, de fato, doente ao entender mal ou equivocadamente o diagnóstico dado por seu médico ou o caso de um aluno ficar com medo ou traumatizado em decorrência de uma palavra dita por seu professor. Assim, o autor afirma que “certas condições da atividade psíquica são devidas à alta impressionabilidade e à viva imaginação. Às vezes uma palavra mal entendida que provenha de uma pessoa de respeito pode ser a causa de semelhante enfermidade” (PETROVSKI, 1985, p. 328, tradução nossa).

A quarta e última relação existente entre imaginação e realidade tal como Vigotski (2009) a colocou expressa-se na *criação de algo novo*. Como já afirmamos outrora, a criação de algo realmente novo e original é expressão da *imaginação criadora*, conforme aceção dos autores anteriormente citados. De acordo com Vigotski, ainda que aquilo que é imaginado seja inexistente na realidade no momento em que se materializa passa a fazer parte desta realidade.

*A imaginação torna-se realidade*. Qualquer dispositivo técnico – uma máquina ou um instrumento – pode servir como exemplo de imaginação cristalizada ou encarnada. Esses dispositivos técnicos são criados pela imaginação combinatória do homem e não correspondem a nenhum modelo existente na natureza. Entretanto, mantêm uma relação persuasiva, ágil e prática com a realidade, porque, ao se encarnarem, tornam-se tão reais quanto as demais coisas e passam a influir no mundo real que os cerca (VIGOTSKI, 2009, p. 29, grifos nossos).

A partir dessa proposição, Vigotski (2009) expõe o que ele denominou de “*círculo completo da atividade criativa da imaginação*” (p. 30). Isso porque, a partir das necessidades postas pela realidade e convocando elementos dela hauridos, as imagens prévias são reelaboradas e reorganizadas em um complexo processo imaginativo. Deste processo deriva um produto que a princípio não tem existência real, mas a adquire ao ser objetivado. Ou seja, há um retorno à realidade. Ademais este retorno possibilitará novos elementos para novas possibilidades imaginativas.

Afirmamos anteriormente que as criações humanas pressupõem certo “desvio” da realidade no sentido de “romper” com a percepção mais imediata acerca desta realidade. Neste sentido, podemos afirmar que dadas as formas de relação expostas depreendemos que a imaginação necessita, de certo modo, apartar-se da realidade. De acordo com Vygotski (2014) “[...] é impossível conhecer acertadamente a realidade sem um certo elemento de imaginação, sem apartar-se dela, das impressões isoladas imediatas, concretas, em que esta realidade está representada nos atos elementares de nossa consciência” (p. 437, tradução nossa). Ademais, o referido autor também afirma que “para a imaginação é importante a direção da consciência, que consiste em afastar-se da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se diferencia da cognição imediata da realidade” (idem).

Entretanto, é preciso salientar que este desvio e este afastamento da realidade não significam, de forma alguma, uma imaginação pautada na evasão desta realidade e em uma fuga daquilo que é real e concreto como já buscamos elucidar anteriormente. Acreditamos que acerca desta questão é fundamental lembrar um dos fundamentos da dialética que proclama que a essência dos fenômenos não se expressa diretamente aos indivíduos, ou seja, os traços essenciais dos fenômenos e suas múltiplas determinações não são dadas por intermédio da percepção sensorial imediata. Kosik (1976) afirma que “a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour* [desvio]” (p. 13, grifo no original). O referido autor, afirmando que a aparência fenomênica expressa o mundo da “pseudoconcreticidade” atesta que:

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e,

portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno.

Justamente pelo fato de os fenômenos não expressarem de imediato sua essência é que é imprescindível o referido “desvio”. Entretanto, esse distanciamento não implica um afastamento do real. Pelo contrário, implica apartar-se para penetrar mais profundamente na realidade. Nesta perspectiva, Vygotski (2014) afirma que “toda penetração mais profunda na realidade exige uma atividade mais livre da consciência em direção aos elementos dessa realidade, um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária [...]” (p. 437, tradução nossa).

Destarte, o necessário afastamento do real não implica um processo “de mão única”. Ao contrário, há o imprescindível retorno desse desvio no sentido de que haja, portanto, uma compreensão mais qualificada da realidade. O mesmo podemos afirmar acerca da imaginação. Quando esta permite o afastamento do imediatamente perceptível não estamos nos referindo a um processo somente “de ida”, mas priorizando, principalmente, a “volta”. É esse maior e mais profundo conhecimento acerca da realidade, que inclui não apenas considerar o que já existe, mas também o que poderia existir, ou seja, as tendências de transformação do existente, que permite a objetivação de produtos antes imaginários que passam a interferir no próprio movimento da realidade, compondo-a.

É essencial que a imaginação seja incorporada à objetiva atividade, que não degenera em uma infecunda fantasia fugindo da atividade e cobrindo a vida real com um véu. Deve cultivar a aptidão de “ultrapassar a realidade”, formá-la e fazer que penetre cada vez mais profundamente na realidade. A esta finalidade deve educar uma forte imaginação, que leve em conta as exigências da realidade, que seja capaz de transformar o imediatamente dado e de não permanecer escrava dependente diante dele. A aptidão de elevar-se sobre o imediatamente dado e de transformar as formas intuitivas, concretas, nas que a realidade nos é dada na percepção, sem violentá-la, mas sim tendo em conta suas normas, esta imaginação própria do homem se manifesta e forma na multifacetada atividade criadora do ser humano (RUBINSTEIN, 1978, p. 377, tradução nossa).

Tendo em voga esta perspectiva, é fundamental, como afirmamos outrora, que estes produtos sejam “confrontados” com a realidade. Rubinstein (1978) afirma que é preciso evitar que a imaginação se torne infrutífera e alheia à realidade. Para isto, é preciso incorporar a imaginação à atividade objetiva, fazendo com que seja possível ultrapassar a realidade para que se penetre cada vez mais profundamente nela como expusemos anteriormente. Isso só é

possível, de acordo com o autor, se a imaginação for desenvolvida em consonância às exigências da realidade e da prática social, além de possuir estreitas ligações com os conhecimentos acerca desta realidade. Somente assim é possível que os indivíduos se livrem dos “grilhões” do imediatamente percebido e não se tornem “escravos” dele e da cotidianidade.

### 3.3 “TÉCNICAS DA IMAGINAÇÃO” OU DE COMO A IMAGINAÇÃO IMAGINA.

*“Este curso desacostumado das associações, que rompe a atualização das conexões habituais, é um aspecto muito importante da fantasia criadora”  
(PETROVSKI, 1985, p. 326, tradução nossa).*

Buscamos analisar a imaginação enquanto a formação de novas imagens a partir das transformações daquelas imagens já prévias advindas da experiência humana e humano-genérica. Entretanto, como se dá esse processo? De fato, *como a imaginação imagina?* Tendo esta questão em foco, analisaremos a partir principalmente das contribuições de Petrovski (1985), Rubinstein (1978) e Vigotski (2009) quais as *operações mentais* necessárias à imaginação, isto é, quais as “técnicas”, tal como denominado por Rubinstein, usadas pela imaginação para imaginar.

Petrovski (1985) afirma que a imaginação é função de *caráter analítico-sintético*, assim como a percepção, a memória e o pensamento (p. 324). O referido autor atesta que por intermédio da *análise* é possível identificar os traços gerais e essenciais daquilo que se percebe afastando aquilo que não se configura como tal. A supracitada análise culmina em uma *síntese* que, segundo Petrovski (1985), implica a criação de um padrão por meio do qual são agrupados os objetos que mesmo diversos “não excedem as margens de uma ‘medida de semelhança’ determinada” (p. 324, tradução nossa).

Especificamente em relação à função imaginativa, Petrovski (1985) afirma que “a análise e a síntese na imaginação têm outra orientação e no curso do processo de operação ativa das imagens descobrem novas tendências” (p. 324, tradução nossa). Isso significa afirmar que como já pontuamos, a imaginação não se limita àquelas imagens já existentes, mas possui como fundamento primordial a transformação dessas imagens.

Nesta perspectiva, cabe ressaltar que esta transformação não ocorre de maneira fortuita ou aleatória, mas segundo regras e preceitos. Versando sobre esta questão, Rubinstein (1978) afirma que “a transformação da realidade na imaginação não é nenhuma modificação

arbitrária. Tem suas normas, que se manifestam nos típicos métodos da transformação” (p. 369).

A primeira destas normas apontadas por Rubinstein (1978) é a *combinação* que se manifesta pela “vinculação dos elementos dados na experiência a combinações novas, mais ou menos desacostumadas” (p. 369). Especificamente em relação à combinação, tanto Rubinstein quanto Vigotski citam como exemplo a composição da personagem Natacha do romance “Guerra e Paz” de Leon Tolstói. Vigotski (2009) menciona que Tolstói, referindo-se à forma de criação da personagem, teria afirmado ““Peguei a Tânia [sua cunhada]”, diz ele, “remoí com a Sônia [sua esposa], então, saiu a Natacha”” (p. 34). Ao destacar traços característicos de ambas as mulheres o escritor pode obter uma síntese que fez surgir a composição de sua personagem. Isto é, Natacha é a síntese obtida por intermédio da análise da personalidade das mulheres que serviram de “inspiração” a Tolstói, e que a partir do ato de criação ganha “vida própria”.

A segunda forma pela qual a imaginação transforma as imagens é a *aglutinação*. Tanto Petrovski quanto Rubinstein referem-se a esta forma específica. Petrovski (1985) afirma que a aglutinação pressupõe “a “fusão” de distintas qualidades, propriedades e partes que não se unem na vida diária” (p. 325, tradução nossa). Assim, o referido autor destaca que por intermédio desta “técnica imaginativa” são formadas muitas imagens de contos ou de criações técnicas, como por exemplo, o acordeão, uma “mistura” das propriedades do acordeão e do piano. Rubinstein, convergindo com a definição acima exposta, afirma que a aglutinação é utilizada sobremaneira nas artes. O referido autor exemplifica com os monumentos advindos da arte egípcia e com a arte de indígenas norte-americanos, além de citar a “figura alegórica” do prazer e da dor de Leonardo da Vinci. A partir dos exemplos, Rubinstein afirma que a aglutinação não une elementos de forma aleatória, mas segundo uma tendência que dá sentido à esta união e ao produto obtido dela.

Como técnica usada pela imaginação podemos citar também a *acentuação* destacada por Rubinstein e denominada de *agudização* por Petrovski. Segundo Rubinstein, a acentuação é um processo por meio do qual alguns traços ou características são enfatizados, intensificados, ou, como a própria denominação sugere, *acentuados*, ou seja, destacados em relação aos demais. Esse destaque é dado àquilo que se demonstra como o mais característico ou essencial. Petrovski também conceitua a agudização a partir do destaque dado à determinadas características principais. Ambos os autores exemplificam esta técnica imaginativa a partir da caricatura, ou seja, um desenho que busca aquilo que de mais distintivo e específico há em algo ou alguém para dar destaque.

Em relação a este tipo de técnica, Rubinstein afirma que há duas possibilidades que se apresentam. Uma delas diz respeito ao caráter quantitativo, ou seja, tanto ao aumento hiperbólico quanto à redução. O referido autor exemplifica com as histórias fantásticas e com os contos nos quais há heróis com forças descomunais, figuras gigantes ou muito pequenas etc. Além disso, ele aponta a possibilidade na qual a desproporção externa evidenciada pelo aspecto quantitativo à qual nos referimos seja reveladora de aspectos internos das personagens. Cabe ressaltar que se Rubinstein afirma que essa possibilidade de aumento e de redução é um subtipo da acentuação, Petrovski afirma que a *hiperbolização* é uma técnica imaginativa específica.

De acordo com o autor, a hiperbolização não se caracteriza somente pelo aumento ou pela diminuição do objeto, mas também pela variação que promove na quantidade de partes ou na mistura delas. Em relação a esta outra característica apontada, Petrovski dá como exemplo Durga, a deusa de muitas mãos presente na mitologia hindu, e o dragão de sete cabeças.

Especificamente em relação a esta hiperbolização, Vigotski também traça algumas considerações por intermédio do que ele chama de *exagero*. O referido autor afirma que “a paixão das crianças pelo exagero, do mesmo modo que a dos adultos, tem fundamentos internos muito profundos, que, em grande parte, consistem na influência que o nosso sentimento interno tem sobre as impressões externas” (VIGOTSKI, 2009, p. 37). Neste sentido, o autor afirma que os indivíduos costumam ter interesse por tudo aquilo que é extraordinário e incomum. Ademais, tudo aquilo que é exacerbado permite o exercício imaginativo com valores com os quais os indivíduos estão desacostumados, pois não estão disponíveis de maneira direta na experiência.

Outro tipo de técnica imaginativa apontada por Petrovski é a *esquematização*. De acordo com o autor, “no caso de que as representações, das quais se constrói a imagem da fantasia, se unem, moderam suas diferenças e os traços semelhantes passam ao primeiro plano, se produz a esquematização” (PETROVSKI, 1985, p. 325-326, tradução nossa). Podemos inferir, que por intermédio da esquematização elementos diferentes anulam suas diferenças no sentido de edificar algo por meio de suas semelhanças. O referido autor cita como exemplo de esquematização o uso que os artistas fazem de elementos do mundo vegetal para a criação de ornamentos. A título de exemplo, poderíamos pensar em uma coroa feita de flores e ramos. Os elementos são diversos, mas suas diferenças ficam em segundo plano no sentido de valorizar aquilo que de semelhante eles têm para a composição do resultado do produto final.

A última técnica por intermédio da qual a imaginação imagina é a *tipificação*, segundo Petrovski, ou *estereotipação*, segundo Rubinstein. Ambos os autores convergem no sentido de considerar esta técnica relacionada à *generalização*. Petrovski (1985) afirma que “a identificação do mais essencial, do que se repete em feitos, em certo grau homogêneos, e a materialização destes em uma imagem concreta é característica da tipificação” (p. 326, tradução nossa). Rubinstein, referindo-se ao que ele denomina de estereotipação, afirma que se trata de uma “generalização específica”. Portanto, ao referirem-se à generalização, os autores estão afirmando a centralidade daqueles traços essenciais e universais presentes nos fenômenos. O destaque desses traços permite generalizar, ou seja, encontrar as regularidades presentes na realidade. Cabe ressaltar que a imaginação não é a única responsável por esse processo. A generalização depende, sobremaneira, da linguagem e do pensamento em seus intercruzamentos, como buscaremos demonstrar adiante. Neste sentido, em relação à generalização, o que é específico da imaginação é que esta função psíquica ao valer-se dela visa à transformação das imagens tendo em vista a formação de novas imagens imaginativas.

Destarte, a imaginação criadora pressupõe a transformação das imagens com as quais a imaginação imagina. Como afirmamos, esta transformação não ocorre de maneira livre ou solta, mas de acordo com normas e regras e a partir das técnicas imaginativas que permitem o trato com as imagens. São estas, portanto, as operações que permitem a formação de novas conexões o que possibilita a formação das imagens imaginativas.

#### 3.4 INTERFUNCIONALIDADE PSÍQUICA OU DE COMO A IMAGINAÇÃO SE RELACIONA COM OUTRAS FUNÇÕES.

*[...] a imaginação deve ser considerada como uma forma mais complexa de atividade psíquica, como a união de várias funções em suas peculiares relações (VYGOTSKI, 2014, p. 436, tradução nossa).*

Afirmamos, quando discorremos acerca do desenvolvimento cultural do psiquismo humano que este psiquismo caracteriza-se por ser um complexo sistema interfuncional. Neste sentido, conforme já afirmamos, Vygotski (2012a) evidenciou a impossibilidade de compreensão da totalidade psíquica por intermédio da soma de suas partes. O que está em voga são as relações existentes entre as referidas partes. Portanto, se estamos nos referindo às relações, cabe ressaltar que, conforme anunciado anteriormente, dado o enfoque sistêmico do psiquismo humano, é impossível conceber as funções isoladamente. Assim, sem pretensões de analisar detalhadamente o desenvolvimento das funções psíquicas, buscamos traçar algumas

considerações concernentes às relações que a imaginação estabelece com outras funções psíquicas, a saber, a memória, a linguagem, o pensamento e as emoções e sentimentos.

### 3.4.1 RELAÇÕES ENTRE IMAGINAÇÃO E MEMÓRIA.

Os vínculos existentes entre a imaginação e a memória parecem bastante evidentes. A imaginação encontra na experiência prévia os elementos para suas criações. Isto é, a memória pode ser compreendida como uma fonte para a imaginação criadora à medida que é função específica da memória o registro daquilo que os indivíduos viveram, ouviram, sentiram (Martins, 2013a). Não obstante, ainda que imaginação e memória possuam estreitas vinculações, é necessário que se delimite aquilo que diz respeito a uma e não a outra considerando, especialmente, que a memória também utiliza-se de *imagens*.

A diferença fundamental da imaginação propriamente dita com respeito à memória imaginativa se deve à outro enfoque da realidade. As imagens mnêmicas representam uma *reprodução da experiência*. A função da memória consiste em conservar o mais fielmente possível os resultados da experiência; a da imaginação, em *transformá-la* (RUBINSTEIN, 1978, p. 362, tradução nossa, grifos nossos).

Portanto, podemos afirmar que a memória orienta-se para o *passado* do mesmo modo que a imaginação dirige-se ao *futuro*. Neste sentido, Vigotski (2009) afirma que “se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele” (p. 14). Sabemos que não é isso que ocorre e que a imaginação é uma função que está “a serviço” das possibilidades de transformações na realidade.

Porém, cabe ressaltar, concordando com Saccomani (2016), que “quando mencionamos a memória, não estamos referindo-nos tão somente à memória do indivíduo singular, mas à memória do gênero humano” (p. 70). Isto é, estamos nos referindo à experiência histórica do gênero humano. Essa proposição implica profundas relações com o processo educativo à medida que se faz necessário que os indivíduos, por intermédio de um processo deliberado de educação, se apropriem dessa experiência humana, da *memória humano-genérica*, ampliando suas memórias singulares. Isso só é possível quando a escola transmite os conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano.

Neste sentido, se afirmamos que os conteúdos da memória são fonte, matéria-prima, para a imaginação, podemos concluir desta assertiva que quanto mais conteúdos forem registrados pela memória do indivíduo e quanto mais ricos, significativos e diversos eles

forem, mais e melhores materiais estarão, conseqüentemente, “à disposição” da imaginação. Nesta perspectiva, Petrovski (1985) afirma que “em qualquer nova imagem criada pela fantasia existem traços do velho, do conhecido. Entre o velho e o novo existe uma sucessão” (p. 325, tradução nossa).

Já destacamos o fundamento da imaginação representativa (reprodutora, reconstrutiva) na qual os indivíduos criam imagens mentais de experiências que eles, singularmente, nunca tiveram. Sobre este tipo específico de imaginação, Ignatiev (1960) afirma que ela é fundamental para que o indivíduo possa interpretar as vivências de outras pessoas. Assim, podemos afirmar que é possível que por intermédio da imaginação cada indivíduo possa “adentrar” na memória de outrem. No limite, podemos afirmar que a imaginação permite o *compartilhamento de memórias* e a construção de *memórias coletivas*.

Julgamos também interessante destacar que os pequenos extratos da vida registrados na memória vão se acumulando ao longo do tempo e possibilitam, a partir das técnicas imaginativas às quais nos referimos anteriormente, construir e criar algo que pode dar a impressão de ter surgido repentinamente. Entretanto, ao contrário do que parece, a criação é fruto da transformação de pequenos registros mnêmicos que cada indivíduo vai retendo. Neste sentido, a transformação qualitativa proporcionada pela imaginação relaciona-se diretamente às pequenas memórias produzidas, tanto ao longo da história singular quanto da história da humanidade.

Cada minuto, cada palavra ou olhar descuidadamente lançado, cada pensamento profundo ou ligeiro, cada batida insignificante do coração humano, o mesmo que a pena da folha de álamo que voa ou a luz das estrelas sobre o charco noturno, todos são granitos de poeira dourada. Nós, escritores, durante dezenas de anos extraímos destes milhões de arenitos sem sequer nos dar-nos conta, as fundimos e logo deste metal forjamos nossa ‘rosa dourada’: o relato, a novela ou o poema (PAUSTOVSKI, 1957, p. 498 *apud* PETROVSKI, 1985, p. 325, tradução nossa).

Embora Rubinstein destaque que as formas superiores de imaginação, a saber, a criação que pressupõe certa liberdade sobre aquilo que vai transformar, sejam diametralmente opostas às formas superiores de memória, a saber, a reprodução consciente e objetiva visando à máxima fidedignidade em relação ao real, é inegável as relações existentes entre ambas as funções. Memória desenvolvida nas suas máximas possibilidades permite um vasto acervo para a criação imaginária, gerando condições de desenvolvimento do psiquismo como todo.

#### 3.4.2 RELAÇÕES ENTRE IMAGINAÇÃO E LINGUAGEM.

As relações entre imaginação e linguagem manifestam-se de forma profunda. Vygotski (2014), contrapondo-se às concepções freudiana e piagetiana com as quais dialogava à sua época, afirma que, ao contrário do que promulgam ambas as teorias, a imaginação não se constitui como não-verbal. De acordo com o referido autor, do mesmo modo que ocorre com outras funções psíquicas, a imaginação “[...] está seriamente ligada à linguagem da criança, à forma psicológica principal de sua comunicação com quem a rodeia, ou seja, com a forma fundamental de atividade coletiva social da consciência infantil” (VYGOTSKI, 2014, p. 433, tradução nossa).

Neste sentido, enfatizando as estritas relações entre o surgimento da linguagem e a possibilidade de desenvolvimento da imaginação, Vigotski afirma que o “atraso” no desenvolvimento da linguagem acarreta comprometimento e “atraso” também no da imaginação. A partir deste pressuposto Vigotski novamente tece críticas às concepções supracitadas, para as quais o não desenvolvimento da linguagem significaria um “campo aberto de possibilidades” para a imaginação primária, dado seu caráter não comunicável e não verbal. Isto é, o desenvolvimento da linguagem seria um limitador ao desenvolvimento da imaginação. Portanto, diferente destas concepções, a proposição vigotskiana afirma que a linguagem é condição para o surgimento e para o desenvolvimento da imaginação, ou seja, “[...] o desenvolvimento da imaginação subordina-se à aquisição da linguagem [...]” (MARTINS, 2013a, p. 235).

Afirmamos anteriormente que a imaginação possibilita suplantar aquilo que é dado imediatamente. Entretanto, seria um equívoco afirmar que a imaginação “faz isso sozinha”. A linguagem exerce também um papel significativo neste processo. Cabe ressaltar aqui que estamos compreendendo linguagem como “[...] um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como instrumento da atividade intelectual” (MARTINS, 2013a, p. 167).

[...] a linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, lhe brinda a possibilidade de representar-se tal ou qual objeto que não viu e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de liberar-se do poder das impressões imediatas, saindo de seus limites. A criança pode expressar com palavras também o que não coincide com a combinação exata de objetos reais ou das correspondentes ideias. Isto lhe brinda a possibilidade de desenvolver-se com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras (VYGOTSKI, 2014, p. 433, tradução nossa).

Na mesma perspectiva apontada por Vigotski, Petrovski (1985) afirma que “[...] a linguagem permite às crianças imaginarem objetos que até então não tenham visto [...]” (p. 330, tradução nossa). Além disso, a linguagem (e seu entrecruzamento com o pensamento, como buscaremos analisar adiante) institui também a *generalização*. Destacamos anteriormente a importância da generalização para a imaginação quando nos referimos às técnicas imaginativas.

Apoiada em Vigotski, Martins (2013a) afirma que na etapa denominada “pré-linguística”, na qual a criança ainda não desenvolveu a linguagem propriamente dita, não há ainda o entrecruzamento entre pensamento e linguagem, isto é, ambos desenvolvem-se de maneira independente. Nesta etapa, para a criança cada palavra possui relação específica com um objeto. Exemplificando, a palavra relógio diz respeito especificamente ao relógio que ela conhece. Não há, portanto, qualquer generalização por parte da criança. Entretanto, a vastidão e a riqueza de objetos humanos existentes pode fazer com que esta criança comece a perceber que a palavra relógio pode referir-se a um relógio de pulso, de bolso, de parede, de sol, de areia, digital ou analógico, enfim, institui-se a possibilidade de *generalizar*.

Cabe ressaltar que neste desenvolvimento ontogenético a linguagem não emerge como uma propriedade natural, mas emerge da necessidade de comunicação que a criança tem em relação ao mundo que a circunda. Vygotski (2012a) analisa a importância do gesto indicativo para o desenvolvimento da linguagem da criança. Segundo o autor, a criança movimenta seus braços buscando algum objeto que ela quer, mas que se encontra longe e ela não pode alcançá-lo. O fato de a mãe interpretar o gesto da criança como uma indicação e pegar o objeto para ela muda completamente a situação. O gesto da criança converteu-se em gesto *para o outro* e foi capaz de mudar-lhe o comportamento, fato este imprescindível no surgimento filogenético da linguagem. São as outras pessoas, portanto, que dão significado ao gesto da criança.

A criança, portanto, é a última a tomar consciência de seu gesto. Seu significado e funções se determinam a princípio pela situação objetiva e depois pelas pessoas que rodeiam a criança. O gesto indicativo começa a assinalar pelo movimento o que compreendem os demais; somente mais tarde se converte em indicativo para a própria criança (VYGOTSKI, 2012a, p. 149, tradução nossa).

Embora não seja objetivo deste trabalho analisar as etapas do desenvolvimento da linguagem, vale pontuar que Martins (2013a) afirma que no decorrer da etapa denominada de “linguístico-fonética” começa a ocorrer o entrecruzamento entre pensamento e linguagem. Este entrecruzamento provoca profundas modificações no psiquismo da criança gerando

possibilidades antes inexistentes para ela como a capacidade de generalização acima assinalada tão cara aos processos imaginativos.

Da mesma forma que as demais funções, a imaginação conquista suas propriedades graças aos vínculos com a linguagem, isto é, no processo de comunicação com os indivíduos, encontrando na atividade social, coletiva, a condição de sua emergência. Apenas em tais circunstâncias os indivíduos conquistam as possibilidades para suplantar as impressões imediatas representando na forma de palavras também aquilo que não coincide de maneira exata com a realidade objetiva ou com as ideias que lhe correspondem (MARTINS, 2013a, p. 235).

Destarte, cabe demarcar que se afirmamos a não naturalidade do desenvolvimento da linguagem está em voga a imprescindibilidade dos processos educativos. Martins (2013a) atesta que a educação escolar deve agir no sentido de “utilização da linguagem como “instrumento” da transmissão e assimilação da experiência humana, como veículo de intercâmbio interpessoal e como recurso imprescindível ao planejamento e ao controle das próprias ações” (p. 303). Todas estas questões apontadas pela autora importam também sobremaneira ao desenvolvimento da imaginação. Neste sentido, podemos afirmar de forma conclusiva que quanto mais o indivíduo se apropria de formas ricas e desenvolvidas em relação à linguagem mais condições ele terá para o desenvolvimento da imaginação.

### 3.4.3 RELAÇÕES ENTRE IMAGINAÇÃO E PENSAMENTO.

As relações entre imaginação e pensamento são fundamentais na perspectiva histórico-cultural. Não obstante, inclusive no âmbito do senso comum, é habitual uma concepção de caráter dualista que opõe imaginação de um lado e pensamento de outro. Parece-nos evidente que uma perspectiva dualista entenda a imaginação como um distanciamento da realidade à medida que o pensamento buscaria uma compreensão desta. Assim, o desenvolvimento do pensamento representaria a “castração” da imaginação, ou seja, dessa suposta possibilidade de fuga do real já que o pensamento “racional” estaria arraigado na realidade.

Neste sentido, analisando a perspectiva piagetiana, da mesma forma que fez em relação à linguagem, Vygotski (2014) afirma que Piaget, do mesmo modo que Freud, compreende a imaginação pelo prisma do princípio do prazer. Ou seja, a imaginação, de acordo com estes autores, estaria orientada pelo e para o prazer diferentemente do pensamento que estaria orientado à realidade. Além disso, Vigotski também afirma que na teoria piagetiana o pensamento realista é posto como comunicável, transmitido por intermédio de palavras e o pensamento autista seria sem palavras, simbólico e não comunicável. Ademais, o

referido autor ainda acrescenta que na teoria piagetiana a forma primária da imaginação é constituída pela atividade inconsciente ao contrário do pensamento que é entendido como uma atividade consciente.

Entretanto, Vigotski contrapondo-se às proposições acima apontadas, afirma que “[...] todas as contraposições aparentes, metafísicas, genéticas, que se estabelecem entre o pensamento realista e o autista, de fato são fictícias, falsas [...]” (VYGOTSKI, 2014, p. 436, tradução nossa). Portanto, o referido autor afirma que imaginação e pensamento não são processos dicotomizados, nem que seja o pensamento direcionado à realidade e a imaginação alheia a esta. Já anteriormente, ao analisarmos as relações entre imaginação e realidade, buscamos evidenciar como não se sustentam proposições que atestam esse alheamento.

Especificamente em relação ao pensamento, embora não seja o objeto deste estudo, cabe ressaltar que Vigotski, de acordo com Martins (2013a), analisa o desenvolvimento do pensamento demarcando três etapas, a saber, o *pensamento sincrético*, o *pensamento por complexos* (subdivido em complexo associativo, complexo coleção, complexo cadeia, complexo difuso e pseudoconceito) e o *pensamento conceitual* (rigorosamente abstrato).

O pensamento sincrético, do mesmo modo que a etapa pré-linguística no que concerne à linguagem, diz respeito ao não entrecruzamento entre pensamento e linguagem. Martins (2013a) afirma que o pensamento sincrético é característico dos primeiros anos de vida e possui por princípio “a indefinição do significado da palavra” (p. 216). Dada a ausência do significado da palavra, a referida autora atesta que não há também significado simbólico do mundo. Isso faz com que a criança limite-se àquilo que é imediatamente captado por sua percepção. Ainda de acordo com Martins (2013a) “[...] nessa fase, na qual pensamento e ação se identificam, o tratamento dispensado pela criança à realidade subjugase, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis” (p. 216). Destarte, podemos afirmar que nesta etapa de desenvolvimento do pensamento e da linguagem de maneira independente não podemos falar de imaginação em seu sentido próprio.

A etapa do pensamento por complexos é bastante longa e marcada por diversas variações. Segundo Martins (2013a), a referida etapa caracteriza-se pela “[...] formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência [...]” (p. 217). É nesta etapa que se dá o entrecruzamento com a linguagem e também quando começa a emergir a imaginação. Entretanto, este é apenas o início de todo o complexo desenvolvimento da imaginação, como buscaremos analisar no próximo item ao discorrer acerca das especificidades da imaginação infantil. Tomando o entrecruzamento entre linguagem e pensamento e suas profundas relações com a imaginação, podemos inferir que a atividade

imaginativa, de fato, só será possível quando os vínculos estabelecidos entre essas funções se manifestarem em suas expressões mais desenvolvidas.

[...] os verdadeiros produtos da imaginação começam a se expressar na idade de transição, quando os pseudoconceitos formulados pelo adolescente vão cedendo lugar aos conceitos, nos quais radica o pensamento abstrato como forma mais complexa de representação da realidade. Gradativamente a fantasia infantil, emocional e subjetiva, vai cedendo espaço para um tipo de imaginação cujo conteúdo é radicalmente oposto, formado por nexos objetivos entre os elementos que a instituem e, igualmente, à própria realidade (MARTINS, 2013a, p. 239).

Destarte, tendo como pressuposto que a imaginação verdadeiramente criadora e os produtos desta emergem na adolescência como uma condição (e ao mesmo tempo produto) do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, em suas estreitas vinculações, Vygotski (2012b) afirma que:

O essencialmente novo no desenvolvimento da fantasia na idade de transição consiste precisamente em que a imaginação do adolescente estabelece estreita relação com o pensamento por conceitos, se intelectualiza, se integra no sistema da atividade intelectual e começa a desempenhar uma função totalmente nova na nova estrutura da personalidade do adolescente (p. 208, tradução nossa).

Portanto, ainda de acordo com Vygotski (2014), o pensamento por conceitos que emerge na adolescência “[...] é um fator de extraordinária importância no desenvolvimento das mais diversas, mais complexas combinações, conexões e relações, que já no pensamento conceitual do adolescente podem estabelecer-se entre diferentes elementos da experiência” (p. 433, tradução nossa). Isso significa afirmar que com o desenvolvimento do pensamento por conceitos todo o psiquismo do adolescente se reestrutura inserindo-se em uma nova perspectiva dadas as novas possibilidades que se abrem na relação do indivíduo com o mundo. A reestruturação psíquica é de importância fundamental para todas as funções psíquicas e não é diferente com relação à imaginação: a esta função estão dadas as possibilidades de criação, tal como buscamos evidenciar anteriormente.

#### 3.4.4 RELAÇÕES ENTRE IMAGINAÇÃO E EMOÇÕES E SENTIMENTOS.

Afirmamos anteriormente que a psicologia histórico-cultural compreende as funções psíquicas superiores como funções afetivo-cognitivas. Neste sentido, há elementos afetivos em todas elas e não seria diferente com relação à imaginação. Embora já tenhamos pontuado

alguns aspectos concernentes à esta relação quando nos referimos às formas apontadas por Vigostki no que diz respeito às relações estabelecidas entre imaginação e realidade, buscaremos traçar considerações a partir da proposição de que “[...] a imaginação é uma atividade extraordinariamente rica em momentos emocionais” (VYGOTSKI, 2014, p. 434, tradução nossa).

Ignatiev (1960), referindo-se às criações artísticas, frutos da imaginação criadora, afirma que “a importância educativa da arte se baseia em sua *influência emocional*, na reação efetiva que provoca no leitor (quando se trata de uma obra literária), no que a vê (se é pintura, escultura ou obra arquitetônica) ou a escuta (obra musical)” (p. 325, tradução nossa, grifos nossos). Neste sentido, podemos inferir que os produtos da imaginação são capazes de despertar emoções e sentimentos nos indivíduos. Cabe ressaltar, porém, que o referido autor pontua que “esta reação, por sua vez, se pode obter unicamente se nas obras artísticas há imagens vivas e brilhantes que podem motivar tais emoções” (idem).

Tendo esta perspectiva apontada pelo referido autor, podemos afirmar que a qualidade daquilo que se expressa artisticamente como produto da imaginação criadora influi direta e decisivamente nos sentimentos produzidos naqueles indivíduos que se deparam com estas produções. Portanto, a necessidade de que as obras de arte condensem história e experiência humana no sentido de estabelecerem relação com a vida humana e com os grandes sentimentos humanos. Neste sentido, as obras artísticas “encarnam” e expressam os mais profundos e genuínos sentimentos humanos. Destarte, compreendemos que o conteúdo das obras artísticas é o homem, sua vida, seus sentimentos em toda a complexidade. Quando nos referimos aqui à vida humana, não estamos abordando unicamente a vida de cada indivíduo singular, mas aquilo que nesta vida se aproxima do gênero humano, aquilo que nesta vida se destaca por seu caráter universal.

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estramos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente. Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas – por exemplo, uma obra musical – provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos, sua reconstrução criativa, formam a base psicológica da arte da música (VIGOTSKI, 2009, p. 28-29).

Entretanto, mais do que possuir relação com os sentimentos de quem aprecia uma obra de arte, as emoções e os sentimentos exercem influência também no processo de criação

destas obras. Petrovski (1985) referindo-se à criação artística e literária, especificamente, embora possamos generalizar para toda criação imaginativa das artes, afirma que uma das particularidades mais importantes da imaginação nas referidas criações é a *emocionalidade*. O referido autor destaca que “[...] na criação artística a fantasia e os grandes sentimentos não são separáveis um do outro” (PETROVSKI, 1985, p. 333, tradução nossa).

Tendo esses pressupostos em voga, cabe ressaltar a dialética existente entre imaginação e sentimentos, embora já tenhamos pontuado essa questão anteriormente. Vigotski (2009) afirma que, como temos discutido neste tópico, tanto os sentimentos influem na imaginação, como a imaginação influi nos sentimentos.

Como afirmamos, os sentimentos influem na imaginação a medida que “movem” o indivíduo para que ele empreenda na difícil e árdua tarefa de criar. Ou seja, os sentimentos humanos agem naquilo que motiva e impulsiona os indivíduos a agirem no mundo e a criarem. Vigotski (2009) afirma que “[...] tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (p. 30).

Ademais das criações artísticas, as criações mais irreais da imaginação também são capazes de fazer emergir emoções e sentimentos. Não é difícil imaginar, por exemplo, o quanto as crianças sentem medo real de histórias inverídicas ou de personagens imaginários presentes na cultura popular, como o “bicho-papão” ou monstros, bruxas e vampiros. Ou, ao contrário, parece-nos evidente que o sentimento de proteção que a criança experimenta é absolutamente real quando ela se imagina protegida por um “anjo da guarda”. Assim, os produtos da imaginação ainda que completamente irreais produzem emoções e sentimentos plenamente reais para os indivíduos.

Entretanto, cabe ressaltar que, como afirmamos, quanto mais próximas as produções imaginárias forem da vida real mais vívidos e profundos serão os sentimentos provocados por elas. Neste sentido, destacamos que os feitos reais são desencadeadores, por excelência, dos sentimentos que aproximam os indivíduos das grandes realizações humanas.

### 3.5 ESPECIFICIDADES DA IMAGINAÇÃO INFANTIL.

*“[...] é importante dar-lhe a conhecer novas facetas da realidade objetiva que à base de sua limitada experiência cotidiana se lhe representam como desacostumadas. A criança deve sentir que também o desacostumado pode ser real [...]” (RUBINSTEIN, 1978, p. 377, tradução nossa).*

Buscamos até o momento traçar considerações acerca do desenvolvimento da imaginação destacando suas relações especialmente com a realidade e com outras funções psíquicas. Entretanto, todo o percurso traçado nos conduz à compreensão da imaginação em suas formas mais desenvolvidas. Neste sentido, a imaginação criadora que haure os elementos da realidade para a ela retornar procurando sanar necessidades é a expressão máxima do desenvolvimento desta função psíquica. Não obstante, isso não significa que todos os indivíduos singulares possuem a imaginação desenvolvida em suas máximas possibilidades.

Cabe ressaltar que tomar como referência a imaginação em suas formas mais desenvolvidas é um esforço analítico-metodológico que corrobora com o princípio do chamado *método inverso* concebido por Vigotski. De acordo com Marx, “a anatomia do homem é uma das chaves da anatomia do macaco” (DUARTE, 2000). Isto significa afirmar que a expressão mais desenvolvida do fenômeno é o parâmetro para a compreensão de suas formas menos desenvolvidas e jamais o contrário.

Nesta perspectiva, analisamos anteriormente que a imaginação possui dependência em relação à experiência dos indivíduos e à experiência humano-genérica da qual ele se apropria. É a partir dessa premissa que podemos discutir a diferença da imaginação dos adultos e das crianças. Historicamente sempre foi muito promulgada a concepção que compreende a imaginação infantil como plenamente desenvolvida e, inclusive mais desenvolvida que a dos adultos, pois ela iria diminuindo com o passar do tempo. De acordo com Vigotski (2009), “a infância é considerada a época em que a fantasia é mais desenvolvida e, de acordo com essa visão, à medida que a criança se desenvolve, sua imaginação e a força de sua fantasia diminuem” (p. 44).

Se afirmamos que a imaginação encontra na experiência os elementos para sua construção é preciso aceitar o pressuposto de que a experiência da criança é mais pobre que a do adulto. Logo, ela tem menos elementos e componentes menos ricos e diversos acessíveis à sua imaginação. Ademais, como ressaltamos anteriormente, o desenvolvimento da imaginação possui relação com as interconexões que esta função estabelece com outras funções psíquicas. Estas relações são formadas e desenvolvidas ao longo da vida e estão, portanto, pouco aprofundadas na criança.

Sabemos que a experiência da criança é bem mais pobre do que a do adulto. Sabemos, ainda, que seus interesses são mais simples, mais elementares, mais pobres; finalmente, suas relações com o meio também não possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade que distinguem o comportamento do homem adulto e que são fatores importantíssimos da definição da atividade da imaginação. A imaginação da criança, como está

claro, não é mais rica, e sim mais pobre que a do homem adulto; ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, que atinge a sua maturidade somente na idade adulta (VIGOTSKI, 2009, p. 44-45).

Clara está a inconsistência de afirmar que a imaginação estaria plena e ricamente desenvolvida na infância em comparação a do adulto. Estaríamos, portanto, diante de um raro fenômeno de desenvolvimento ao contrário, ou, no limite, nem poderíamos chamar de desenvolvimento, mas de involução e esfacelamento da capacidade imaginativa. Entretanto, cabe afirmar que, conforme pontuamos, nem todos os adultos alcançam os mais altos patamares no desenvolvimento imaginativo, em especial no contexto da sociedade do trabalho alienado, que impõe obstáculos intransponíveis ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas, produzindo embotamento e mantendo as pessoas reféns das circunstâncias imediatas de luta pela subsistência. Não obstante, esta constatação não nos permite afirmar que estamos diante de qualquer atributo imaginativo natural e inerente com o qual algumas pessoas, por sorte, nascem e outras, por algum infortúnio, não são agraciadas. O que está em voga, portanto, são as *condições objetivas de vida e de educação*.

Rubinstein, dialogando com a concepção de desenvolvimento da imaginação exposta por Théodule-Armand Ribot (psicólogo francês), afirma que este autor pressupõe uma “queda” da imaginação na vida adulta como uma decorrência do desenvolvimento do pensamento, isto é, ambas as funções psíquicas são colocadas como “forças antagônicas”. Em divergência, Rubinstein (1978) reinsere o fenômeno do desenvolvimento psíquico em uma perspectiva historicizadora ao afirmar que “[...] a desilusão, a incorporação à prosa da vida, a renúncia ao que havia-se sonhado na juventude, que Ribot expõe como lei geral da evolução da imaginação, é na realidade somente ‘a lei’ de seu desenvolvimento ou, melhor dito, de sua perda sob as condições da sociedade burguesa [...]” (p. 375-376, tradução nossa).

Assim, a suposta superioridade da imaginação infantil e sua perda ao longo da vida expressam somente a aparência do fenômeno imaginativo. É claro que não podemos descartar que, de fato, a sociedade capitalista pode impossibilitar o pleno desenvolvimento da imaginação, dadas não só as condições nas quais ocorre o trabalho alienado, mas também ao promover condições sociais e educativas que não garantem o desenvolvimento do indivíduo em suas máximas possibilidades.

Como afirmamos anteriormente, as verdadeiras elaborações da imaginação só são possíveis com o desenvolvimento do pensamento por conceitos, fato este que pode ou não ocorrer dadas as supracitadas condições de vida e de educação, ou seja, as condições objetivas

e subjetivas nas quais ocorre o desenvolvimento singular. Assim é preciso afirmar que a criança ainda não possui o pensamento conceitual desenvolvido.

A tão difundida ideia de que a imaginação está mais desenvolvida nas crianças que nos adultos somente pode justificar-se pelo fato de que a imaginação se desenvolve antes que o pensamento abstrato e que o peso relativo da mesma na vida do indivíduo é maior na infância que posteriormente. A ‘fuga da realidade’ nas fantasias infantis consiste principalmente que a criança não pode ter em conta as leis da realidade objetiva, que desconhece, pelo que violenta facilmente a realidade da vida. A aparente abundância das fantasias infantis é na realidade, em sua maior parte, mais expressão da debilidade de seu pensamento crítico que a da força de sua imaginação. (RUBINSTEIN, 1978, p. 373, tradução nossa).

Neste sentido, dado os limites do desenvolvimento do pensamento, o que parece ser a riqueza de sua imaginação é, na verdade, expressão das suas carências de pensamento conceitual desenvolvido. Isso significa afirmar que as crianças desconhecem as leis que regem os fenômenos e, justamente por isso, as preterem e as violam facilmente. Ou seja, podemos afirmar que a aparente rica imaginação da criança é somente uma expressão de seu pensamento sincrético e por complexos.

Martins (2013a) afirma que a partir do pensamento sincrético a criança combina elementos aleatórios que não mantêm relação objetiva entre si. Neste sentido, “na ausência de conhecimentos reais acerca dos fenômenos que balizam as relações entre os objetos, a criança estabelece conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica” (MARTINS, 2013a, p. 216). Nesta etapa, o pensamento da criança e a sua forma de relação com a realidade se dá fundamentalmente por intermédio de sua percepção. Podemos inferir, portanto, que a imaginação da criança ainda muito pequena é essencialmente involuntária e passiva; não há uma intenção deliberada na formação de novas imagens. Não há, no limite, imaginação no seu sentido mais estrito.

A fase do pensamento por complexos, como já afirmamos, estende-se até a adolescência. Martins (2013a) atesta que na referida fase o pensamento “[...] visa ao estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, o estabelecimento de relações e generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e a sistematização da experiência individual e, conseqüentemente, da imagem psíquica dela resultante” (p. 217). Neste sentido, é em relação ao desenvolvimento deste tipo específico de pensamento que também se desenvolve a imaginação.

É preciso evidenciar que o fato de a imaginação da criança ser considerada menos desenvolvida que a do adulto não significa de modo algum que essa função psíquica seja

desconsiderada ou tenha sua importância diminuída; pelo contrário, a imaginação exerce um papel de suma relevância no desenvolvimento psíquico da criança. Portanto, podemos afirmar que o fato de a criança ir, aos poucos, galgando maiores possibilidades no que diz respeito ao conhecimento da realidade influi de maneira decisiva no desenvolvimento de sua imaginação. Neste sentido, as relações entre imaginação e realidade, embora muito frágeis na criança pequena vão estreitando seus laços a partir do desenvolvimento do pensamento infantil.

Especificamente em relação à emergência da imaginação, Ignatiev (1960) afirma que seus primeiros indícios começam a surgir por volta dos três anos. É claro que indicativos cronológicos são meramente estimativas tendo em vista, como já afirmamos, que as condições objetivas influem decisivamente neste processo. Neste início a imaginação da criança ainda é marcadamente ligada à sua percepção, já que as experiências da criança ainda estão também estritamente relacionadas àquilo que ela vê, ouve ou percebe em seu entorno mais próximo e imediato.

Entretanto, de acordo com Repina (1974), a criança pré-escolar “[...] exhibe gradual desenvolvimento da habilidade de criar imagens completamente novas de objetos por meio de uma complexa reestruturação da experiência prévia. Essas imagens adquirem um *caráter generalizado* [...]” (p. 258, tradução nossa, grifos nossos).

Como já expusemos anteriormente, a atividade é fundamento do psiquismo humano. Neste sentido, cabe reafirmar que é a atividade que requisita as funções. A função imaginativa é requerida pela atividade-guia da idade pré-escolar, a saber, a brincadeira de papéis sociais<sup>11</sup>. Sendo este justamente o nosso problema de pesquisa, buscaremos ao longo do próximo capítulo aprofundar estas questões: é esta atividade que demanda da imaginação da criança mais do que qualquer atividade tinha outrora demandado e permite o desenvolvimento da imaginação a patamares antes inalcançados. Isto porque a brincadeira exige da criança aquilo que suas atividades anteriores ainda não haviam exigido. Assim, especificamente na brincadeira de papéis sociais “[...] é necessário pensar em um enredo e no seu desenvolvimento, ser capaz de colocar-se no papel assumido e *agir nos termos da situação imaginária* [...]” (REPINA, 1974, p. 256, tradução nossa, grifos nossos).

Mesmo que a brincadeira de papéis sociais seja de importância inigualável ao desenvolvimento do pré-escolar, concordamos com Saccomani (2016) que ela representa somente o *começo da história* em relação ao desenvolvimento imaginativo (p. 81). Nesta perspectiva, afirmamos anteriormente que com seu desenvolvimento a imaginação vai

---

<sup>11</sup> A periodização do desenvolvimento psíquico será objeto do próximo capítulo.

estreitando seus laços com a realidade objetiva. Sobre o realismo da imaginação infantil Repina (1974) afirma que ele é mais observado quanto mais velha for a criança no interior da idade pré-escolar. Isso porque, de acordo com a autora, haja visto os limites da consciência infantil, as crianças mais novas nem sempre conseguem distinguir o possível do impossível. Como afirmamos, a relação acrítica que a criança tem com os produtos de sua imaginação é explicada pela pouca experiência que ela possui e pelo pouco conhecimento acerca da realidade objetiva.

Entretanto, a autora afirma que “[...] o pré-escolar mais velho, quanto maior é sua experiência prévia, mais plenamente a realidade é refletida em seus jogos e na sua atividade conceitual e mais crítica é sua aproximação com as imagens de sua fantasia” (REPINA, 1974, p. 260, tradução nossa). Não obstante, cabe ressaltar que esse maior realismo não é dado pelo mero contato com o mundo; se assim o fosse todos os indivíduos teriam em conta a realidade concreta. A determinação fundamental desse desenvolvimento é o conteúdo da atividade social da criança.

Ainda de acordo com a autora é possível afirmar que o maior realismo na imaginação das crianças precisa ser *produzido*. Entretanto, como se dá esse processo? A resposta pode ser encontrada na relação que se estabelece necessariamente entre experiência prévia-conhecimento da realidade-imaginação. Neste sentido, Repina (1974) afirma que:

[...] o trabalho desenvolvido referente ao enriquecimento das representações de pré-escolares, por meio da *familiarização com aspectos diferentes da realidade*, demonstra que a ampliação do escopo das representações exerce uma influência no conteúdo e no número das imagens imaginativas [...] (p. 262, tradução nossa, grifos nossos).

Neste sentido, cabe lembrar a passagem que inaugura este tópico. Rubinstein afirma que é necessário fazer com que a criança conheça novas facetas da realidade objetiva que em sua insuficiente experiência cotidiana lhe são desacostumadas. Assim, Rubinstein (1978) afirma conclusivamente que “[...] a criança deve sentir que também o desacostumado pode ser real [...]” (p. 377, tradução nossa). Ampliar sua experiência significa inserir a criança gradativamente no interior das produções humano-genéricas que não lhe são cotidianas. Isso porque, na vida cotidiana, a rigor, os seres humanos não apresentam necessidades além daquelas que o próprio cotidiano alienado impõe, sendo, portanto, objetivações em si. Assim, Rubinstein se refere àquelas objetivações que sintetizam a história humana de maneira rica, ou seja, aqueles conteúdos expressos pelas ciências e pelas artes, por exemplo. Destarte, são essas novas facetas da realidade que ampliarão a experiência da criança ampliando, portanto,

as relações de sua imaginação com a realidade objetiva. Tendo em voga a perspectiva acima elucidada, Repina (1974) afirma que maneira conclusiva que:

[...] o realismo da imaginação da criança requer uma ativa educação. É imperativo que a imaginação da criança seja desenvolvida em conexão com o enriquecimento de suas experiências pelo conhecimento da realidade e que ela não retorne a uma fantasia infrutífera que sirva como um escape da realidade (p. 261, tradução nossa).

Destarte, compreendemos que as implicações desta proposição são fundamentais. A escola, incluso a escola de Educação Infantil, deve ter como norte o desenvolvimento da imaginação da criança por intermédio da ampliação de suas experiências, isto é, por intermédio do enriquecimento daquilo que a criança conhece acerca da realidade.

Buscaremos no próximo capítulo traçar considerações acerca da periodização do desenvolvimento psíquico tendo como objetivo encontrar no percurso do desenvolvimento da criança as bases do surgimento da brincadeira de papéis e da imaginação buscando demonstrar que é nesta atividade que emerge a referida função psíquica.

## CAPÍTULO 2: ATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO: IMAGINAÇÃO, IDADE PRÉ-ESCOLAR E BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS.

No capítulo que se segue buscamos analisar os princípios teóricos concernentes à periodização do desenvolvimento psíquico compreendendo, como outrora já afirmado, que o psiquismo humano é engendrado pela atividade. Neste sentido, compreendendo a atividade como propulsora de desenvolvimento e tendo em vista fundamentar o movimento de análise da relação entre a atividade de brincadeira e a (neo)formação da imaginação, julgamos essencial analisar a estrutura da atividade, isto é, analisar a dinâmica existente entre atividade, ações e operações ancoradas pelos motivos e necessidades essencialmente humanos. Para tal, nos respaldamos principalmente pelas contribuições de Vygotski (2012b), Leontiev (2017a), Elkonin (1987a), Tuleski e Eidt (2016) e Pasqualini (2016).

Ainda nesta perspectiva, analisamos o conceito de atividade-guia buscando elucidá-lo e mostrando suas principais características compreendendo-a como a responsável pelas maiores conquistas psíquicas em cada período do desenvolvimento. Neste sentido, examinamos a passagem de um período a outro em decorrência da mudança de lugar social ocupado pela criança no sistema de relações sociais. Ademais, compreendemos também que na dinâmica da estrutura da atividade as ações podem converter-se em atividade possibilitando o surgimento de novas atividades.

Nesta direção, apontamos aquilo que Vygotski (2012b) denominou de linhas centrais e linhas acessórias para demonstrar que as atividades-guias não emergem de supetão na ontogênese, mas, ao contrário, emergem inicialmente como linha acessória da atividade precedente, isto é, emergem do seio da atividade anterior.

Buscando elucidar os pressupostos da periodização do desenvolvimento psíquico analisamos também os períodos deste desenvolvimento classificados em estáveis e críticos compreendendo que os períodos estáveis caracterizam as mudanças quantitativas lentas e graduais, ou seja, marcam aquilo que denomina-se *evolução*. Já os períodos críticos caracterizam-se pelas mudanças rápidas e bruscas, pelas rupturas, e marcam o que denomina-se de *revolução*. Neste sentido, o desenvolvimento humano é marcadamente caracterizado por momentos *evolutivos* e *revolucionários*. O que está em voga, portanto, é o *movimento* e a *contradição*.

Tendo estes pressupostos elucidados expomos os períodos que demarcam o desenvolvimento humano ontogenético destacando a não linearidade desses períodos e esclarecendo que as condições objetivas nas quais o indivíduo está inserido exercem papel

fundamental no que diz respeito ao conteúdo das atividades humanas e à mudança de uma atividade a outra. Neste sentido, explanamos que os períodos postos pelos autores soviéticos são, a saber, o *primeiro ano de vida*, a *primeira infância*, a *idade pré-escolar*, a *idade escolar*, a *adolescência inicial* e a *adolescência*. Nesta perspectiva, as atividades-guias dos referidos períodos são respectivamente a *comunicação emocional direta*, a *atividade objetal*, a *brincadeira de papéis sociais*, a *atividade de estudo*, a *comunicação íntima pessoal* e a *atividade de estudo profissional*.

Dados os pressupostos norteadores da teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento humano buscamos na sequência analisar nosso *objeto de estudo* no interior de determinados períodos do desenvolvimento infantil. Neste sentido, ao analisar o primeiro ano de vida, buscando elucidar algumas das principais características deste período, procuramos responder à seguinte questão: o bebê brinca e/ou imagina? Assim, tendo como referência a atividade-guia do bebê analisamos como a atividade objetal começa a emergir como linha acessória e como a atividade de comunicação emocional direta esgota-se enquanto possibilidade de desenvolvimento.

Na sequência, ao analisar a primeira infância teremos como questão norteadora as possibilidades imaginativas oferecidas pelos objetos. Neste sentido, analisando as características da atividade objetal e o desenvolvimento psíquico da criança neste período específico, procuramos demonstrar como a imaginação começa a emergir no desenvolvimento infantil. Ademais, tecemos também considerações acerca do surgimento da brincadeira de papéis sociais como linha acessória e o esgotamento da atividade anterior.

Assim, buscamos analisar o momento de crise dos três anos e a mudança de época da primeira infância para a infância, bem como traçar considerações acerca da gênese histórico-cultural da brincadeira de papéis sociais tal como postulado por Elkonin (2009). Neste sentido, como afirmado pelo referido autor, veremos que a brincadeira de papéis sociais emerge na história do desenvolvimento humano como consequência da complexificação da atividade de trabalho e com o deslocamento das crianças das atividades produtivas dos adultos. A mudança do lugar social ocupado pelas crianças no sistema das relações sociais faz com que surjam atividades tipicamente infantis, dentre elas a forma mais desenvolvida de atividade lúdica, a saber, a brincadeira de papéis sociais.

Nesta perspectiva, do mesmo modo que a brincadeira de papéis sociais não emerge naturalmente no desenvolvimento humano buscamos elucidar que ela não surge espontaneamente no desenvolvimento ontogenético. Desta forma, a partir da teoria do jogo de Elkonin (2009) buscamos analisar a natureza, a estrutura e os conteúdos da atividade-guia da

idade pré-escolar. Assim, analisamos o uso dos objetos nas brincadeiras procurando responder à questão: no faz-de-conta tudo pode ser tudo? Ou seja, qualquer objeto pode ser substituído lúdico para os objetos reais? A imaginação infantil permite que qualquer objeto seja usado na brincadeira? Ademais, analisamos como se complexifica o *papel* na brincadeira e qual a relação do papel com o desenvolvimento da imaginação: a criança age livremente na brincadeira? Ela pode representar o papel da forma como bem entende? Isso nos conduz à análise do desenvolvimento das regras da brincadeira e do autodomínio da conduta das crianças. Assim, questionamos: a brincadeira é livre? Isto é, a criança age livremente na brincadeira de acordo com seu *bel prazer*? Neste sentido, buscamos analisar todas estas questões concernentes à brincadeira de papéis sociais em suas relações com a necessidade do desenvolvimento da imaginação tão requisitada pela referida atividade infantil.

## 1. A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E A ESTRUTURA DA ATIVIDADE HUMANA.

A identificação de etapas no desenvolvimento humano/infantil é uma tarefa empreendida por diversas teorias psicológicas. Vygotski (2012b) defendeu a necessidade de uma psicologia que superasse as análises sintomáticas e descritivas, no intuito de ir além delas. A proposição vigotskiana é a de que a psicologia deve preocupar-se com o que há por trás dos fenômenos, já que a aparência e a essência destes não coincidem. Portanto, em relação à periodização, o autor enfatiza a necessidade de apreender as leis internas que regulam o processo de desenvolvimento infantil.

[...] a verdadeira tarefa consiste em investigar o que se oculta detrás de ditos indícios, aquilo que os condiciona, ou seja, o próprio processo do desenvolvimento infantil com suas *leis internas*. Em relação ao problema da periodização do desenvolvimento infantil isso significa que devemos renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas e passar, como o fizeram em seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na *essência interna* do processo estudado. (VYGOTSKI, 2012b, p. 253, tradução nossa, grifos nossos).

Entretanto, determinada que a essência interna do próprio processo de desenvolvimento deva ser o fundamento e o norte para a formulação de uma teoria da periodização, é necessário ainda especificar qual o critério essencial para distinguir os períodos de desenvolvimento. Vygotski afirma que este critério deve ser o de *neoformações*, isto é, novas formações específicas de cada período.

Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se introduzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado (VYGOTSKI, 2012b, p. 254-255, tradução nossa).

No entanto, entendendo que os períodos são determinados pelas *neoformações psíquicas* específicas a cada um deles, isto é, pelo desenvolvimento psíquico provocado pela reestruturação total do psiquismo é fundamental ainda esclarecer quais são as *forças motrizes* que conduzem o desenvolvimento do psiquismo humano. Ou seja, no limite, o que de fato possibilita o surgimento do novo no desenvolvimento singular. Nesta perspectiva, Leontiev (2001) tece importantes contribuições no que se refere a essas forças motrizes do desenvolvimento infantil. Cabe destacar que, embora estejamos nos referindo especificamente ao desenvolvimento da criança, os postulados acerca desta questão dizem respeito ao desenvolvimento humano tomado, como anteriormente já destacamos, em suas máximas expressões.

De acordo com o referido autor, é fundamental destacar que no decurso de desenvolvimento e em consonância com as condições objetivas de vida, o *lugar* que a criança ocupa no sistema de relações sociais se modifica. É a partir do lugar ocupado pela criança que o mundo se abre para ela, ou seja, a forma pela qual a criança compreende a realidade e as relações sociais são determinadas pelo *lugar social* que ela ocupa. Neste sentido, a mudança de lugar faz com que a vida da criança adquira novo *conteúdo*, sendo assim possível a ela compreender a realidade de outra *forma*.

Neste sentido, cabe ressaltar que Vigotski pontuou a existência do que ele denominou de *situação social do desenvolvimento*. Este conceito refere-se às particulares e irrepetíveis relações existentes entre a criança e a realidade social em cada período específico de desenvolvimento. Neste sentido, é esta situação social que representa o “ponto de partida”, ou seja, que apresenta as *possibilidades* de desenvolvimento que a criança pode galgar a partir dela.

Ao início de cada período de idade a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos esta relação como *situação social do desenvolvimento* nesta idade. A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o

social se transforme em individual [...] (VYGOTSKI, 2012b, p. 264, tradução nossa, grifos no original).

No entanto, Leontiev afirma que, embora o lugar social e a mudança deste seja fator decisivo na análise acerca das forças motrizes do desenvolvimento, é preciso salientar que “esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento; ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado” (LEONTIEV, 2017a, p. 63). Segundo o autor, o que determina, de fato, o desenvolvimento psíquico da criança “é a sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da *atividade* da criança” (idem, grifo nosso).

Já afirmamos anteriormente que o psiquismo humano tem a atividade como fundante. Neste sentido, destacamos que tanto na filogênese quanto na ontogênese é a atividade humana que engendra o desenvolvimento daquilo que é essencialmente característico do gênero humano e, portanto, não é dado naturalmente. Quando nos referimos ao desenvolvimento psíquico é preciso que tenhamos em conta, por conseguinte, que ele se desenvolve *na e pela* atividade que demanda o surgimento e o desenvolvimento daquilo que ainda não está dado a não ser como *dever*, ou seja, como *possibilidade*.

Neste sentido, é preciso destacar que compreendemos atividade como um processo que satisfaz a uma necessidade humana na relação que os indivíduos estabelecem com o mundo e com a realidade social circundante. Neste sentido, podemos definir atividade como:

Forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervém como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas. Por seu turno, ao experimentar as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade (PETROVSKI, 1985, p. 142-143 *apud* TULESKI; EIDT, 2016, p. 44-45).

Nesta perspectiva, compreender a atividade como a forma por intermédio da qual os indivíduos atuam no mundo implica também compreender que nem tudo que os indivíduos fazem é atividade. Isso porque, como afirmamos anteriormente, está em foco a satisfação de uma *necessidade*, ou como determinou Leontiev (2017a), uma *necessidade especial*. Cabe ressaltar que essas necessidades podem ser de caráter tanto material quanto ideal. Assim, “a atividade humana é sempre movida por uma intencionalidade e busca responder a uma

necessidade. Para que a necessidade possa ser satisfeita, ela precisa encontrar um objeto que a satisfaça.” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 45).

Assim, compreendendo que por atividade não se designa tudo o que os indivíduos fazem, mas aquilo que visa satisfazer necessidades específicas, Leontiev (2017a) afirma que “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o *motivo*” (p. 68, grifo nosso). Neste sentido, naquilo que podemos denominar especificamente de atividade, o motivo que conduz o indivíduo a agir coincide com o objeto para o qual se dirige a atividade.

Acerca desta questão, julgamos apropriado o exemplo dado por Leontiev (2017a) a fim de analisar a relação existente entre atividade e motivo. O referido autor exemplifica com uma situação na qual um estudante, ao preparar-se para um exame, lê um livro. Estaria este referido estudante especificamente em atividade? A resposta a esta questão somente pode ser dada se analisado o *motivo* que faz com que ele, de fato, se engaje na leitura deste livro. Ou seja, o que está em voga é o *por que* o indivíduo está lendo.

Dada a situação exposta por Leontiev, o referido autor supõe que um colega deste estudante lhe informa que o conteúdo daquele livro específico não será cobrado no teste. O que pode se suceder a partir desta informação recebida? O estudante pode dar continuidade à leitura ou pode abandoná-la, rapidamente ou de maneira relutante, por falta de tempo, por exemplo. Tomando a primeira situação, ou seja, a continuidade da leitura ainda que não fundamental ao exame, podemos concluir que o que *move* o estudante a ler é o *próprio conteúdo* contido no livro. Ou seja, se afirmamos que na atividade o produto desta e o motivo coincidem, podemos concluir que neste caso específico o motivo que engaja o estudante a ler é a apropriação do conhecimento advindo da leitura e a atividade de leitura terá como produto esta apropriação. Assim, lembrando que as atividades visam a satisfação de necessidades vale ressaltar que “[...] alguma necessidade especial do estudante obteve satisfação no domínio do conteúdo do livro – uma necessidade de conhecer, de entender, de compreender aquilo de que tratava o livro” (LEONTIEV, 2017a, p. 68).

Entretanto, como podemos analisar o abandono da leitura na referida situação? Se o estudante o abandona com relutância, querendo continuar a leitura, mas não podendo dadas as condições objetivas, Leontiev afirma que ainda poderíamos analisar como da forma acima exposta. Porém, e no caso do abandono rápido e sem relutância? Seria possível afirmar que o motivo que levava o estudante a ler era a apropriação do conteúdo do livro? Neste caso, Leontiev afirma que não é possível concluir que o motivo seria este. O motivo que

impulsionava a leitura era simplesmente a aprovação no exame. Portanto, “aquilo para o qual sua leitura o dirigia não coincidia com aquilo que o induzia a ler” (idem). Neste sentido, a leitura neste caso não se constituía como uma atividade nos termos que a concebemos. A atividade, no exemplo exposto, não era a leitura, mas a preparação para o exame.

Esta situação nos conduz a continuar analisando a *estrutura da atividade humana*. Neste caso que acabamos de expor, afirmamos que a leitura não se caracterizava como atividade quando o estudante a abandonou. Entretanto, é inegável que ele estava lendo o livro. Portanto, como podemos compreender a referida leitura? Leontiev, ao fazer essa análise, afirma que o que está em voga é a diferença entre *atividade* e *ação*. Neste sentido, compreendemos ação como “[...] um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2017a, p. 69), isto é, *a ação é um componente da atividade*. Ou seja, neste exemplo que foi exposto, a leitura pode ser compreendida como uma ação, pois a apropriação do conteúdo do livro, objeto da leitura, não coincide com o motivo da atividade do estudante, a saber, obter êxito no teste. Portanto, a leitura é tomada como parte e como condição para que o motivo que leva o estudante a ler se concretize.

Neste sentido, a ação é compreendida como um componente da atividade. É um processo que busca obter um resultado parcial para que a obtenção daquilo que motiva o indivíduo. Portanto, Leontiev destaca que o objetivo da ação, por si só, não motiva os indivíduos a agirem. O que está em jogo é a necessidade e a motivação da atividade. É por isso que a atividade é entendida como um *sistema de ações* ou *uma cadeia de ações*. Voltando ao exemplo dado pelo autor, tendo que a atividade do estudante era a preparação para o exame, a leitura do livro era somente uma das ações necessárias para que este objetivo se concretizasse na realidade. Poderíamos enumerar outras tantas ações igualmente necessárias à referida finalidade, como por exemplo, fazer anotações, memorizar determinados conteúdos, ler outros livros, enfim, uma série de processos que isoladamente não coincidem com o objetivo, mas que encadeados conduzem a ele. Portanto, podemos afirmar que quando nos referimos à ação, está em voga pensar em *para que* o indivíduo faz o que faz, ou seja, visando a qual resultado ou *finalidade*.

A conceituação de ação conduz a outro componente da estrutura da atividade que Leontiev denominou de *operação*. Ao nos referirmos à operação estamos discutindo *como* o indivíduo faz aquilo que faz. Isto é, está em voga as maneiras por intermédio das quais o indivíduo executa suas ações.

Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, num mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo (LEONTIEV, 2017a, p. 74).

Julgamos importante ressaltar que as operações podem ser *flexíveis* sem que com isso haja alterações no conteúdo essencial da ação. Como Leontiev pontua, as ações podem ser executadas de diferentes modos, ou seja, por intermédio de diversas operações. Destacamos anteriormente que no caso exemplificado a atividade de preparar-se para o exame poderia ser composta de diferentes ações. Afirmamos que memorizar o conteúdo do livro poderia ser uma delas. Neste sentido, quais as operações possíveis para executar tal ação? Poderíamos pensar em diversas possibilidades sem modificar o conteúdo da ação, tais como, escrever, ler em voz alta, repetir numerosas vezes etc. Todas estas operações levariam ao resultado necessário. É neste sentido, portanto, que afirmamos a flexibilidade das operações, já que estas são determinadas pelas condições nas quais se realizam as ações.

Dados os princípios gerais da estrutura da atividade humana é ainda necessário analisar a conversão de *ação em operação* e a transformação de *operação em ação* no interior desta dinâmica. Tuleski e Eidt (2016) analisam a conversão de ação em operação com o exemplo do domínio da linguagem escrita. De acordo com as autoras, quando uma criança está aprendendo a escrever sua atividade “[...] consiste em uma soma de ações não automatizadas, ou seja, exige a constante mediação da consciência para a reprodução de cada uma das letras” (p. 48). Neste sentido, a escrita de cada letra caracteriza-se como uma ação independente. Somente com a prática é que estas ações serão *automatizadas* e se tornarão operações que não demandam a mediação da consciência. Assim, podemos afirmar de maneira conclusiva que as operações surgem primeiro como ações. Nesta perspectiva, Leontiev (2017a) afirma que “as operações conscientes são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático” (p. 74-75).

Acreditamos ser necessário ressaltar que quando os autores referem-se à automatização não há um pressuposto mecânico, passivo ou acrítico. É preciso ter em voga que no exemplo supracitado quando a escrita das letras é uma ação a criança que está sendo alfabetizada faz um esforço hercúleo em cada grafia. Somente esta automatização, ou seja, a conversão em operação possibilita o uso da escrita para outras finalidades que não a própria

escrita das letras. Quando a escrita se converte em operações estas passam a compor a ação de escrever. Assim, quando nos referimos a esta automatização estamos afirmando aquilo que já fora citado, a saber, à *superação por incorporação*.

A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados enquanto elementos internos (SAVIANI, 2012a, p. 18).

Ainda na dinâmica da estrutura da atividade humana, cabe destacar a transformação das operações em ação. Vimos que as operações caracterizam-se pela não necessidade da mediação da consciência, ou seja, pelo seu caráter automatizado. Neste sentido, como uma operação pode ser transformada em ação? Julgamos que o que está em voga é a necessária *conscientização*. Neste sentido, Tuleski e Eidt (2016) afirmam que “[...] a operação converte-se em ação quando determinados comportamentos, que antes eram realizados pela criança sem intencionalidade ou consciência, mas com a mediação dos adultos, sofrem mudanças em suas características” (p. 48). Ou seja, não se trata aqui de uma transformação natural ou espontânea, fruto de uma aprendizagem instintiva, mas, ao contrário, de uma conversão que só se concretiza no desenvolvimento infantil pela mediação dos adultos e da cultura humana. Nesta perspectiva, as referidas autoras exemplificam com o caso das crianças que quando começam a ter contato com os objetos da cultura humana não os utilizam de acordo com suas funções sociais. Assim, por exemplo, portando uma colher a criança a usa para bater, jogar etc. Somente quando o adulto a *ensina* que a colher serve para pegar o alimento para levá-lo à boca, ou seja, que é utilizada no processo de alimentação, é que a criança poderá fazer uso dela em uma ação consciente.

Além das conversões acima citadas, é preciso também analisar a transformação de *ação em atividade*. Para tal, Leontiev (2017a) analisa aquilo que ele denomina de *motivos*.

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Este processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro (p. 69).

Neste sentido, se Leontiev afirma que todas as atividades surgem inicialmente como ação, como se explica este processo? O referido autor explica que a conversão de ação em atividade se explica pela *criação de motivos*. Neste sentido, ele distingue dois tipos de motivos, a saber, os *motivos apenas compreensíveis* e os *motivos realmente eficazes*. Tuleski e Eidt (2016) afirmam que os motivos apenas compreensíveis são também denominados de *particulares ou estreitos* e que os motivos realmente eficazes são designados de *gerais e amplos* (p. 48).

[...] os motivos apenas compreensíveis atuam durante pouco tempo e sob circunstâncias diretas. Como exemplos, podem-se citar receber prêmios ou não receber castigos. Os motivos realmente eficazes são mais constantes, atuam durante muito tempo e não dependem de situações casuais e imediatas. Podem-se citar como exemplos desses motivos adquirir formação cultural, preparar-se para o trabalho futuro e outros (TULESKI; EIDT, 2016, p. 48-49).

Neste sentido, dada a conceituação acima citada, julgamos interessante descrever o exemplo dado por Leontiev para tratar da diferenciação dos referidos motivos. O autor expõe uma situação na qual um garoto não consegue fazer sua lição e a adia frequentemente. Ademais, quando a inicia, distrai-se rapidamente. Tendo este cenário, supõe-se que alguém diga a esta criança que ela só sairá para brincar caso termine sua lição. A partir desta condição imposta externamente, a criança consegue realizar aquilo que deveria ser feito. Nesta perspectiva, Leontiev afirma que embora obter uma boa nota ou apropriar-se de conhecimentos sejam motivos existentes na consciência da criança eles não são eficazes, ou seja, não fazem com que a criança de fato empenhe-se na execução de suas lições. Portanto, o que é realmente eficaz para a criança é a permissão para sair e brincar somente após a conclusão de suas tarefas escolares.

Entretanto, Leontiev afirma que passados alguns dias, a criança que antes só se sentava para fazer suas lições sob a condição de poder brincar depois passa a sentar-se para fazê-las sem que essa condição se manifeste. Ou seja, brincar não se expressa mais para ela como um motivo realmente eficaz. Ela agora estuda e faz seus deveres por outro *motivo*. Aquilo que anteriormente lhe era apenas compreensível passa a ser eficaz. Portanto, o que agora a motiva a agir é justamente aquilo que estudar lhe proporciona, ou seja, apropriar-se dos conteúdos necessários ao êxito escolar. Neste sentido, o motivo passa a coincidir com o objeto: podemos afirmar que as ações transformaram-se em atividade para a criança.

Neste sentido, Leontiev (2017a) afirma que os motivos realmente eficazes surgem inicialmente como motivos apenas compreensíveis para o indivíduo. De acordo com o autor,

“[...] ‘só motivos compreensíveis’ tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade” (idem, p. 70). É justamente essa mudança de compreensível para eficaz que permite o surgimento de outras atividades para os indivíduos. É, portanto, nesta perspectiva que o referido autor compreende a dinâmica de transformação dos motivos.

É uma questão de o resultado *da ação* ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto (LEONTIEV, 2017a, p. 70-71, grifo nosso).

A transformação de ação em atividade é, portanto, também fundamental para a compreensão do caráter dinâmico da estrutura da atividade humana. Nesta perspectiva, cabe ressaltar que, embora Leontiev analise a atividade esta é a expressão mais desenvolvida do fenômeno, isto é, a atividade representa o nível mais elevado de desenvolvimento que espera-se que os indivíduos alcancem. Porém, é preciso salientar que a criança pequena inicia desenvolvimento deste processo pelo elemento mais simples, a saber, pela operação (Tuleski; Eidt, 2016). Na ontogênese, o caminho percorrido por ela tem início nas operações, para que, posteriormente, seja possível o domínio das ações que culminam no surgimento das atividades. Portanto, a atividade pode ser compreendida como *ponto de chegada* deste percurso no desenvolvimento infantil.

Entretanto, afirmar que a criança inicia o processo de desenvolvimento a partir do elemento mais simples não significa, de forma alguma, desqualificar ou desconsiderar a importância do desenvolvimento das operações no desenvolvimento da criança. Como vimos, o processo é dinâmico e é a partir da operação, com a mediação dos adultos sociais, que a criança vislumbra a possibilidade do surgimento das ações e das atividades.

Nesta perspectiva, a atividade da criança é conceito imprescindível à teoria da periodização, pois é a atividade que requer determinadas capacidades psíquicas e por isso as forma. Entretanto, é necessário ressaltar que Leontiev identifica uma “*hierarquia de atividades*”, isto é, determinada atividade possui um caráter mais decisivo em dado período do que outras. Segundo Leontiev (2017a), “alguns tipos de atividades são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes” (p. 63). Essas atividades de maior importância são

denominadas pelo referido autor de *atividades-guias*<sup>12</sup> e, de acordo com o autor, são três as características que as definem enquanto tal. Estão excluídos desse mote critérios quantitativos, isto é, uma atividade-guia não é aquela encontrada com maior frequência em determinado período nem aquela a que a criança dedica maior parte de seu tempo.

Uma atividade-guia necessita ter como características: ser a atividade a partir da qual possa emergir um outro tipo de atividade-guia; ser a atividade na qual os processos psíquicos particulares se formam, reorganizam-se e se especializam; e ser a atividade da qual dependem as principais mudanças psicológicas do dado período de desenvolvimento (Leontiev, 2017a).

Vigotski (2012b), ao analisar o problema da idade e buscar as leis fundamentais que regem o desenvolvimento psíquico, já havia analisado o que ele chamou de *linhas centrais e linhas acessórias* de desenvolvimento. Tal formulação possui total relação com a primeira característica da atividade-guia descrita por Leontiev. Embora Vigotski esteja analisando especificamente as neoformações do período, pode-se afirmar que uma atividade-guia em determinado período é a responsável pela principal neoformação deste mesmo período, ou seja, corresponde à linha central de desenvolvimento do período.

Por esta razão, em cada etapa de idade encontramos sempre uma nova formação central como espécie de guia para todo o processo do desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova. Em torno da nova formação central ou básica da idade dada se situam e agrupam as restantes novas formações parciais relacionadas com facetas isoladas da personalidade da criança, assim como os processos de desenvolvimento relacionados com as novas formações de idades anteriores. Chamaremos *linhas centrais de desenvolvimento* da idade dada aos processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto que todos os demais processos parciais, assim como as mudanças que se produzem em dita idade receberão o nome de *linhas acessórias de desenvolvimento* (VYGOTSKI, 2012b, p. 262, tradução nossa, grifos no original).

Ainda nesta perspectiva, a formulação da proposição acerca das linhas centrais e acessórias de desenvolvimento é fundamental no que diz respeito ao surgimento das atividades-guias na ontogênese. Nenhuma atividade emerge repentinamente no desenvolvimento infantil; ao contrário, elas surgem, inicialmente, como linha acessória na atividade que lhe precede ou como ação no interior desse sistema de atividade. Neste sentido, o essencial a destacar deste princípio teórico é que parece evidente que nenhuma atividade simplesmente se manifesta à medida do crescimento ou maturação orgânica como

---

<sup>12</sup> Conforme já explicitamos utilizaremos a denominação atividade guia. A tradução para a língua portuguesa do texto de Leontiev (2017a), entretanto, utiliza a denominação “atividade principal”. Manteremos a tradução original nas citações desta obra.

determinação inata ou ainda como dado inerente a uma suposta condição natural infantil. Pelo contrário, como postulado tanto por Vigotski como por Leontiev, uma atividade-guia possui uma *história* contada pelo próprio desenvolvimento particular da criança em relação com as condições objetivas que se lhe apresentam.

Em relação à segunda característica apontada por Leontiev, referente à formação, reorganização e especialização de funções psíquicas no interior da atividade-guia, Vigotski (2012b) também fez importantes considerações versando sobre a estrutura do psiquismo afirmando que “em cada período de idade o desenvolvimento não modifica, em sua passagem, aspectos isolados da personalidade da criança, reestruturando toda a personalidade em seu conjunto” (p. 262). De acordo com o autor, o psiquismo é um sistema interfuncional e não é possível isolar os processos psíquicos parciais; na mesma direção, Leontiev indica que a mudança na atividade-guia e a passagem de um período a outro reestrutura todo o psiquismo da criança:

[...] as mudanças observadas nos processos da vida psíquica da criança, dentro dos limites de cada estágio, não ocorrem independentemente um do outro; eles estão ligados entre si. Em outras palavras, elas não constituem linhas independentes de desenvolvimento de processos separados (percepção, memória, pensamento etc). Embora essas linhas de desenvolvimento também possam ser separadas, é impossível, quando as analisamos, encontrar diretamente as relações que promovem seu desenvolvimento. É claro que o desenvolvimento da memória, por exemplo, forma uma sequência unida de mudanças, mas sua necessidade não é determinada pelas relações que surgem dentro do desenvolvimento da própria memória, mas por relações que dependem do lugar que a memória ocupa na atividade da criança em um certo estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2017a, p. 79).

Ademais, quando Leontiev afirma que das atividades principais dependem as principais mudanças e conquistas psicológicas de um dado período, a referência que se tem é a de neoformações postulada por Vigotski. Neste sentido, as neoformações, critério essencial para determinar um período, possuem total relação com a atividade-guia da criança em um determinado período. Neste sentido, está em voga o pressuposto que compreende que as neoformações emergem como uma condição requerida pelas atividades das crianças.

Destarte, a título de síntese, “a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2017a, p. 65).

Julgamos ainda fundamental ressaltar que os períodos de desenvolvimento de que falam os autores não são sequencialmente imutáveis nem têm seu conteúdo dado de uma vez por todas. Neste sentido, a teoria compreende que o psiquismo humano é desenvolvido socialmente em condições concretas, possui relação de dependência com a atividade humana e que “embora a sequência de períodos do desenvolvimento ao longo do tempo seja uma regularidade do desenvolvimento ontológico [ontogenético], os limites etários e o conteúdo de cada atividade são determinados pelas condições históricas nas quais se dá o desenvolvimento da criança” (PASQUALINI, 2016, p. 68).

Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-culturais (LEONTIEV, 2017a, p. 65-66, grifos no original).

Neste sentido, os períodos no desenvolvimento ontogenético não se caracterizam, simplesmente, por uma questão etária. Assim, podemos afirmar que as mudanças de um período a outro não são uma questão de idade, ou seja, não é porque uma criança faz aniversário que repentinamente muda de um período a outro, mudando também sua atividade-guia. O que está em voga, de acordo com Leontiev, são as condições históricas que determinam os conteúdos da atividade. Neste sentido, “[...] nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas” (LEONTIEV, 2017a, p. 65).

Nesta perspectiva, as mudanças ocorridas na transição de um período a outro e a reestruturação psíquica que essa “viragem” ocasiona são consideradas como *saltos qualitativos* no desenvolvimento. Tanto Vigotski (2012b) quanto Leontiev (2017a) analisaram esses momentos de transição entre períodos. Vigotski contrapôs-se a uma perspectiva de desenvolvimento que fosse linear. De acordo com o autor, o desenvolvimento é um processo marcado por uma alternância entre períodos *estáveis* e *críticos*. O referido autor, acerca desta proposição, afirmou: “em idades relativamente estáveis, o desenvolvimento deve-se principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança que vão se acumulando até um certo limite e manifestam-se mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade” (VYGOTSKI, 2012b, p. 255, tradução nossa).

Neste sentido, de acordo com Vigotski, a maior parte do desenvolvimento da criança é composta pelos períodos estáveis. No decorrer destes períodos, a criança acumula conquistas graduais, mas que, muitas vezes, parecem imperceptíveis. Vigotski (2012b) afirmou que isso ocorre, pois o desenvolvimento vai se dando por *vias subterrâneas*. Entretanto, esse acúmulo de mudanças graduais, de mudanças quantitativas, gera um salto qualitativo no desenvolvimento, ou seja, um processo *revolucionário*. Nestes períodos críticos “em muito breve espaço de tempo a criança muda por inteiro, modificam-se os traços básicos de sua personalidade [...] recorda um curso de acontecimentos revolucionários tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado das mesmas” (VYGOTSKI, 2017b, p. 256, tradução nossa). Neste sentido, o referido autor afirma que os períodos críticos são uma *necessidade interna* do próprio processo de desenvolvimento.

Portanto, no que concerne ao desenvolvimento humano estão em voga duas formas deste desenvolvimento, a saber, *evolução* e *revolução*. As *mudanças quantitativas* referem-se à *evolução* e caracterizam-se pelas pequenas conquistas estáveis e graduais, conforma acima apontado. Já as *mudanças qualitativas*, o salto qualitativo apontado por Vigotski, referem-se à *revolução*, isto é, às mudanças que reestruturam todo o psiquismo da criança. Neste sentido, o desenvolvimento é marcado por momentos de crise, ou seja, de ruptura e de mudanças bruscas e radicais.

Passa de mudanças quantitativas insignificantes e latentes a mudanças aparentes e radicais, a mudanças qualitativas; onde as mudanças qualitativas não são graduais, mas rápidas e súbitas, e se operam por saltos, de um estado a outro; estas mudanças não são contingentes, mas necessárias; resultam da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais (PRADO JÚNIOR, 1969, p. 602 *apud* PASQUALINI, 2016, p. 71).

No entanto, Leontiev (2017a) destaca que “não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas do desenvolvimento” (p. 67). Isto significa afirmar que embora os períodos críticos sejam uma necessidade interna do próprio curso do desenvolvimento não necessariamente este período necessite ser marcado por conflitos ou por sofrimento. A forma pela qual a criança passa por este período depende também das condições objetivas existentes em sua vida e pela forma pela qual os adultos lidam com esse período.

Ainda em relação aos períodos críticos, é fundamental destacar que Vigotski afirmou que neles, mais do que um trabalho construtivo, há um *trabalho destrutivo*. Deste modo, mais

do apresentar novos gostos ou interesses, a criança nesse período perde o gosto e o interesse pelas atividades que antes lhe atraíam.

O advento da idade crítica não se distingue pela aparição de interesses novos, de novas aspirações, de novas formas de atividade, de novas formas de vida anterior. A criança ao entrar nos períodos de crises se distingue por traços contrários: perde os interesses que antes ainda orientavam sua atividade, que antes ocupavam a maior parte de seu tempo e atenção, e agora se esvaziam as formas de suas relações externas, assim como sua vida interior (VYGOTSKI, 2012b, p. 257, tradução nossa).

Assim, há um trabalho destrutivo no sentido de superar aquilo que já existia para o advento do novo, isto é, um trabalho de *superação* por *incorporação*.

Esse período crítico coincide com o momento de transição entre períodos e com a mudança de uma atividade a outra, além, claro, da mudança de lugar social que a criança ocupa. Leontiev destacou que isso ocorre, pois “[...] a criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo” (LEONTIEV, 2017a, p. 66). Neste sentido, “[...] a nova estrutura da consciência adquirida em cada idade significa inescapavelmente que a criança percebe de maneira distinta sua vida interior, assim como o mecanismo interno de suas funções psíquicas” (VYGOTSKI, 2012b, p. 265, tradução nossa).

Neste sentido, podemos afirmar que os momentos de crise expressam a luta entre o velho e o novo, isto é, conforme pontua Pasqualini (2016) a “[...] luta entre o velho que ainda não morreu e o novo que ainda não nasceu” (p. 72). Assim, podemos afirmar que o surgimento do novo só é possível pela superação no sentido dialético daquilo que é representado pelo velho. Ademais, é preciso destacar que o novo surge como possibilidade no interior do próprio velho.

As mudanças qualitativas põem, assim, em evidência, em dado momento do processo histórico, aspectos novos que são resultantes da vitória sobre o que é velho. Mas isso não é possível a não ser pelo fato de que as forças do novo se desenvolvem contra o velho, no próprio seio do velho. [...] É no seio do velho que nasce o novo; é contra o velho que o novo se desenvolve. A contradição se resolve quando o novo supera definitivamente o velho. Aparece, então, o caráter inovador, a *fecundidade* das contradições internas. O futuro se prepara na luta contra o passado (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 74 *apud* PASQUALINI, 2016, p. 73, grifo no original).

Portanto, no que se refere à aparição dos períodos críticos, Vigotski, em seu contexto histórico-social, identificou seis ocorrências. São elas: *a crise pós-natal*, *a crise de um ano*, *a*

*crise dos três anos, a crise dos sete anos, a crise dos treze anos e a crise dos dezessete anos, todas em alternância com os períodos estáveis do desenvolvimento.*

Elucidados os pressupostos que norteiam a compreensão histórico-cultural acerca do problema da periodização do desenvolvimento psíquico, bem como as premissas a partir da qual podemos compreender a passagem de uma atividade a outra e, conseqüentemente, de um período a outro, julgamos fundamental destacar quais são os períodos e suas respectivas atividades-guias postuladas pelos autores soviéticos.

Elkonin (1987a) ao analisar a periodização do desenvolvimento psíquico afirmou a existência de uma alternância, entre os períodos, de uma afecção mais intensa do indivíduo pelos conteúdos ora do “mundo das pessoas” ora do “mundo das coisas”. Neste sentido, o referido autor afirma que:

Assim pois, no desenvolvimento infantil tem lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas e, sobre esta base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte, períodos nos quais predominam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre esta base, a formação das forças intelectuais cognitivas das crianças, suas possibilidades operacionais técnicas (ELKONIN, 1987a, p. 122, tradução nossa).

Entretanto, mesmo que o predomínio em determinado período seja das pessoas ou dos objetos sociais, isso não significa que o outro elemento não esteja presente. A compreensão desta relação deve ser entendida a partir da dinâmica *figura-fundo* (MARTINS, 2013a). Isto é, ainda que um elemento esteja em destaque sendo, portanto, predominante, o outro elemento não desaparece, mas encontra-se em uma posição secundária, entretanto, igualmente importante. Isso é fundamental no que diz respeito àquilo que pontuamos anteriormente, a saber, as linhas centrais e acessórias postuladas por Vigotski. Assim, aquilo que em dado período encontra-se em destaque, como figura, no outro será secundário, isto é, fundo.

Nesta perspectiva, é fundamental também destacar o conceito de época que diz respeito ao “agrupamento” de dois períodos, um com predomínio da relação indivíduo-adultos sociais e outro com predominância da relação indivíduo-objetos sociais.

Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Inicia-se com o período no qual predomina a assimilação dos objetivos, dos motivos e das normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Aqui se prepara a passagem ao segundo período, no qual tem lugar a assimilação predominante dos procedimentos da ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais (ELKONIN, 1987a, p. 123, tradução nossa).

Neste sentido, a periodização do desenvolvimento psíquico apresenta a seguinte configuração:

- *Primeira época: Primeira infância*

**Primeiro ano de vida** (0 a 1 ano, aproximadamente) – atividade de comunicação emocional direta – relação criança-adultos sociais.

**Primeira infância** (1 a 3 anos, aproximadamente) – atividade objetual – relação criança-objetos sociais.

- *Segunda época: Infância*

**Idade pré-escolar** (3 a 6 anos, aproximadamente) – atividade de brincadeira de papéis sociais – relação criança-adultos sociais.

**Idade escolar** (6 a 10 anos, aproximadamente) – atividade de estudo – relação criança-objetos sociais.

- *Terceira época: Adolescência*

**Adolescência inicial** (10 a 14 anos, aproximadamente) – atividade de comunicação íntima pessoal – relação adolescente-adultos sociais.

**Adolescência** (14 a 17 anos, aproximadamente) – atividade profissional de estudo (ou atividade de preparação profissional) – relação adolescente-objetos sociais.

Embora, como afirmamos, a atividade-guia seja a responsável pelas mais significativas mudanças psíquicas em cada período, isso não significa afirmar que desconsideramos as outras atividades desempenhadas pelas crianças e a importância delas para o desenvolvimento infantil, como já evidenciado pelo conceito de linhas acessórias. Ademais, é preciso ressaltar que estamos compreendendo o desenvolvimento infantil de maneira espiral e, portanto, não linear e estática, mas ao contrário, dotada de *movimento*.

[...] a vida da criança em cada período é multifacetada e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas. Na vida surgem novos tipos de atividades, novas relações da criança com a realidade. Seu surgimento e conversão em atividade-guia não eliminam as existentes anteriormente, mas sim que somente muda seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, as que se tornam mais ricas (ELKONIN, 1987a, p. 122, tradução nossa).

Os pressupostos acima elucidados preparam o “terreno” e fornecem as ferramentas conceituais necessárias para que nos debruçemos sobre nosso objeto específico, a relação entre o desenvolvimento da imaginação e a atividade-guia do período pré-escolar, a

brincadeira de papéis. Buscaremos nos próximos tópicos analisar quais as premissas para o surgimento da brincadeira de papéis sociais no percurso do desenvolvimento infantil, examinando, também, quais as condições que permitem o surgimento da imaginação na ontogênese. Nesta direção, o próximo tópico buscará responder se o bebê brinca ou imagina.

### 1.1 O PRIMEIRO ANO DE VIDA: O BEBÊ BRINCA? IMAGINA?

*“[...] o bebê é um ser que cresce e se desenvolve, que muda, e sua vida, mais que um girar constante na mesma direção e repetição incessante de situações idênticas, é um movimento ascendente, em espiral, vinculado às mudanças qualitativas da própria situação” (VYGOTSKI, 2012b, p. 305, tradução nossa).*

Conforme outrora anunciamos, estamos compreendendo o desenvolvimento humano não em linearidade, mas em espiral. Isso significa afirmar que as conquistas psíquicas de um dado período possuem intrínsecas relações com *todo* o caminho anteriormente percorrido no desenvolvimento ontogenético e com *todo o devir* deste desenvolvimento. Neste sentido, no trato específico com a função denominada imaginação, nos cabe questionar quais são as condições nas quais ela emerge. Seria possível, dadas as especificidades da referida função psíquica, afirmar que o bebê ao nascer já é um ser imaginativo? Se como afirmamos, as funções são desenvolvidas como decorrência necessária das atividades nas quais os indivíduos se inserem, as atividades do bebê fariam com que ele necessitasse da imaginação? Seria possível afirmar que o bebê brinca assim como o fazem as crianças em idade pré-escolar? No esforço de responder as questões postuladas buscaremos compreender as especificidades do desenvolvimento psíquico do bebê no período denominado *primeiro ano de vida* na tentativa de demonstrar, portanto, que este bebê nem brinca nem imagina, mas que as conquistas de seu psiquismo no referido período abrem as *possibilidades* para o futuro desenvolvimento tanto das brincadeiras como da imaginação.

Vygotski (2012b) afirma que o “[...] o desenvolvimento da criança começa pelo ato crítico do nascimento e pela idade crítica que o segue, que se denomina pós-natal [...]” (p. 275, tradução nossa). Neste sentido, o referido autor compreende que o nascimento é o marco inicial do desenvolvimento humano e que o *período crítico* designado pós-natal marca a transição entre a vida intrauterina e a extrauterina. Portanto, compreendido como um período “intermediário”, Vygotski (2012b) afirma que “[...] como toda transição, o período pós-natal

significa, antes de tudo, uma ruptura com o passado e o início do novo” (p. 279, tradução nossa).

Essa ruptura da qual fala o autor pode ser compreendida como a separação física entre mãe e bebê. Entretanto, é preciso salientar que embora o bebê não mais se encontre no útero de sua mãe ele continua biologicamente dependente dela e/ou dos adultos que se encontram em seu entorno. Portanto, o início do novo é fortemente marcado por esta relação de dependência que o bebê humano tem, já que ele é incapaz de satisfazer suas necessidades biológicas de maneira autônoma.

No período crítico, como afirmamos anteriormente, há sempre o surgimento do *novo*, daquilo que outrora não havia no desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido, o novo que desponta, segundo Vygotski (2012b), no período pós-natal, dada a *peculiar situação social de desenvolvimento* do bebê, é o seu próprio psiquismo, isto é, a *vida convertida em existência individual* (p. 279).

Se quisermos estabelecer, em termos gerais, a nova formação central e básica do período pós-natal que surge pela primeira vez como produto deste peculiar estágio de desenvolvimento e que é o momento inicial do desenvolvimento posterior da personalidade, poderíamos dizer que esta nova formação é a *vida psíquica individual do recém-nascido* [...] (VYGOTSKI, 2012b, p. 279, tradução nossa, grifos nossos).

De acordo com o que já pontuamos, o bebê humano é marcadamente dependente. Nesta perspectiva, Vygotski (2012b) afirma que são equivocados os postulados teóricos que concebem o bebê como um ser associal, pois no decorrer do primeiro ano de vida o bebê possui uma “[...] sociabilidade totalmente específica, profunda, peculiar [...]” (p. 284, tradução nossa). Isso significa que dadas as necessidades do bebê e tendo em vista suas condições peculiares de existência que não lhe permitem a satisfação delas, o referido autor afirma que todos os contatos do bebê com a realidade são *socialmente mediados* por intermédio da relação de colaboração estabelecida entre ele e os adultos. Neste sentido, *tudo o que o bebê faz o faz através dos outros*.

Os objetos aparecem e desaparecem do campo visual da criança por vontade dos adultos, o deslocamento pelo espaço nos braços de outros. Qualquer mudança de postura, inclusive o simples dar-lhe a volta, está entrelaçado com a situação social. Os estímulos que lhe molestam eliminam-se, igualmente como se satisfazem suas necessidades elementares (pela mesma via), através de outros (VYGOTSKI, 2012b, p.285, tradução nossa).

Portanto, podemos afirmar que esta situação social de desenvolvimento na qual o bebê se encontra é irrepetível. Assim, dada sua total dependência, o bebê é considerado por Vygotski (2012b) como um ser *maximamente social*. É nesta relação de dependência e de colaboração que os adultos vão, paulatinamente, apresentando a realidade ao bebê e pondo-o em contato com ela. Neste sentido, “[...] toda a relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa. A vida do bebe está organizada de tal modo que em todas as situações se encontra presente de maneira visível ou invisível outra pessoa [...]” (VYGOTSKI, 2012b, p. 285, tradução nossa).

Ademais, é preciso destacar que embora o bebê seja um ser maximamente social, pois a garantia de sua existência é dada pela relação estabelecida com os adultos, neste período de desenvolvimento o bebê carece daquilo que é a característica mais fundamental da comunicação social humana, a saber, a linguagem. Ou seja, o bebê precisa do adulto para tudo, mas só consegue comunicar-se com ele por intermédio de uma comunicação sem palavras. Portanto, Vygotski (2012b) afirma que “o desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida se baseia na *contradição* entre sua máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e as suas mínimas possibilidades de comunicação” (p. 286, tradução nossa, grifo nosso).

Ainda no que diz respeito ao papel do adulto no desenvolvimento do bebê é preciso salientar que este ao nascer, conforme afirmam Vygostki (2012b) e Elkonin (1960), dispõe somente de seus *reflexos incondicionados* concernentes, principalmente, à alimentação, defesa e orientação, ou seja, o bebê desde o nascimento é capaz de realizar a sucção, já possui o reflexo pupilar, isto é, suas pupilas reagem em relação à incidência ou ausência de luminosidade, já consegue virar a cabeça etc. (Elkonin, 1960). Estes são somente alguns exemplos daquilo que o bebê dispõe ao nascer, mas que são respostas involuntárias de natureza biológica aos estímulos externos. Entretanto, Elkonin (1960) afirma que ainda que o bebê possua os reflexos incondicionados estes são insuficientes na garantia de sua sobrevivência sem que haja os adultos para dele cuidarem. Portanto, por exemplo, ainda que o bebê possua o reflexo de sucção, este seria inútil caso não houvesse sua mãe para amamentá-lo ou um adulto para oferecer-lhe a mamadeira.

É nesta relação com os adultos que surge então os chamados *reflexos condicionados*. Isso significa afirmar que se os reflexos anteriormente citados são condições dadas no nascimento, os reflexos condicionados são frutos dos estímulos oriundos da relação entre o bebê e o mundo mediada pelos adultos que dele cuidam. Neste sentido, os reflexos condicionados somente emergem em *situações sociais e culturais*. A formação dos reflexos

condicionados de todos os órgãos da percepção é, segundo Elkonin (1960), um marco em relação ao fim do período crítico de recém-nascido para o advento, de fato, do período denominado primeiro ano de vida (p. 504). Isso ocorre depois de passados, aproximadamente, 45 dias (Vygotski, 2012b; Martins, 2012).

Essa formação dos reflexos condicionados e as relações estabelecidas entre bebê-adultos-mundo é fundamental no que concerne à “passagem” de um estado de total passividade do bebê, característica do recém-nascido, para um estado de *interesse* em relação principalmente às pessoas de seu entorno, mas também em relação aos objetos. Esse interesse é, segundo Vygotski (2012b), primeiro um *interesse receptivo* e depois um *interesse ativo* (p. 287). Isto é, o bebê começa a se interessar e a reagir àquilo que se lhe apresenta. Elkonin (1960) destaca o aparecimento do chamado *complexo de animação* que consiste na agitação do bebê quando ele vê os adultos que dele cuidam. Assim, quando o bebê vê ou ouve o adulto ele movimenta os braços e pernas agitadamente, fixa seu olhar, esboça “sorrisos”. Neste sentido, o bebê passa a reagir de maneira *emocionalmente positiva* em relação à presença dos adultos e, conseqüentemente, àquilo que os adultos lhe apresentam.

Cabe ressaltar a importância educativa de que os adultos apresentem aos bebês uma grande variedade de objetos. Com isso não estamos querendo afirmar que o simples contato com os objetos seja desenvolvente para o bebê. Mas cumpre destacar que essa variedade possui relação com a necessária discriminação entre as propriedades e características dos objetos, isto é, ao apresentar, por exemplo, diferentes objetos que emitem diferentes sonoridades, o bebê vai, paulatinamente, fazendo a diferenciação entre estes sons. O mesmo ocorre com as cores, os formatos, as texturas, os odores, mais tarde os sabores etc.

Elkonin (2009) afirma que “o desenvolvimento dos sistemas sensoriais antecipa-se ao da esfera dos movimentos das mãos. Os movimentos da criança são ainda caóticos, ao passo que os sistemas sensoriais já se tornam relativamente dirigíveis” (p. 208). Isso ocorre porque na relação existente entre bebê e adultos ocorre o desenvolvimento destes sistemas sensoriais quando o adulto se aproxima do bebê, mostra a ele um objeto, faz com que ele fixe seu olhar neste objeto e no próprio adulto. Enfim, há já um processo de *aprendizagem* em curso que faz com que o bebê desenvolva capacidades sensoriais que ele ainda não possuía, ou seja, que não lhe são naturais.

Neste sentido, é de suma importância o desenvolvimento das *mãos* do bebê. De início o bebê percebe suas próprias mãos, mexe uma mão na outra e depois passa a apalpar seus cobertores e objetos próximos ao corpo, por exemplo (Elkonin, 1960). Assim, “[...] pode-se pressupor que no processo desses movimentos para apalpar forma-se a sensibilidade tátil

específica e a transformação da palma da mão da criança num aparelho receptor que funciona de maneira ordenada” (ELKONIN, 2009, p. 208). Esses primeiros movimentos iniciais são fundamentais ao posterior desenvolvimento do movimento de preensão. Elkonin (2009) afirma ainda que “[...] a evolução das coordenações visomotoras (olho-mão) culmina no ato de preensão e subsequente sujeição de objetos [...]” (p. 208). Coordenar aquilo que vê com os movimentos realizados pelas suas mãos é um ganho significativo para o bebê. Ademais, Elkonin (1960) afirma que “pegar” é a primeira ação dirigida realizada pela criança (p. 506), isto é, a criança vê o objeto alvo e estende suas mãos para alcançá-lo.

É fundamental destacar que todo esse processo ocorre quando o bebê ainda não possui nenhuma autonomia em relação ao seu próprio deslocamento, ou seja, o processo de pegar objetos passa a ocorrer quando ele ainda encontra-se deitado, com possibilidades apenas de virar de um lado para o outro, sem que possa sentar-se, levantar-se ou andar. Neste sentido, cabe ressaltar que tudo isso só é possível a partir da mediação dos adultos. É o adulto que apresenta todos estes objetos para o bebê, é ele quem desperta no bebê o interesse por aquilo que lhe é apresentado.

A formação primária da preensão e seu ulterior aperfeiçoamento transcorrem na atividade conjunta com os adultos. É precisamente o adulto quem cria as diferentes situações em que se aperfeiçoa a direção psíquica dos movimentos das mãos baseados na percepção visual do objeto e em sua distância. [...] o adulto suscita a concentração no objeto, coloca-o a uma distância na qual a criança começa dirigindo a mão para ele, e afasta-o, obrigando a criança a estirar-se na direção dele; se a criança estende a mão para o objeto, o adulto desloca-o até que entre em contato com as mãos da criança etc. Transcorre precisamente desse modo o desenvolvimento da orientação da criança no espaço e na direção independente dos movimentos baseados nessa orientação. *Em todas as situações o adulto é o centro* (ELKONIN, 2009, p. 209-210, grifos nossos).

Depois de aprender o movimento de preensão surge uma nova etapa no desenvolvimento dos movimentos. Elkonin (2009) destaca o aparecimento de *movimentos reiterativos* que iniciam-se com as palmadas que o bebê dá nos objetos. Entretanto, o autor afirma que estes movimentos não limitam-se às palmadas, “[...] mas agita-o, passa-o de uma mão a outra, fá-lo oscilar repetidamente quando está pendurado acima dele, golpeia um objeto com outro etc. [...]” (ELKONIN, 2009, p. 210). O referido autor também pontua que junto aos movimentos reiterativos emergem os *movimentos concatenados*, isto é, uma “[...] série de movimentos soltos e diferenciados que se sucedem estritamente uns aos outros [...]” (idem). Os citados movimentos não possuem, segundo Elkonin (2009), distinção. Ademais, Elkonin (1960) afirma que o bebê faz os mesmos movimentos independentemente das propriedades

físicas dos objetos. Ou seja, ele bate ou chacoalha tanto um ursinho, quanto um carrinho ou uma boneca. Para ele ainda não existem modos sociais de uso dos objetos. Entretanto, esses movimentos são fundamentais no que concerne ao *exame* do objeto especialmente daqueles objetos que se apresentam como novidades para o bebê. É neste sentido que Elkonin (1960; 2009) destaca que o bebê tem preferência por *objetos novos* que apresentam características distintas.

Tendo em vista os movimentos reiterativos e concatenados realizados pelos bebês com os objetos nos cabe questionar se essa manipulação elementar poderia ser chamada de *brincadeira*. É possível afirmar que o bebê *brinca* ao bater e sacudir os objetos? Elkonin (2009) defende que não há possibilidade de denominar de brincadeira no sentido que esta palavra tem.

Deve-se chamar de jogo às manipulações primárias com os objetos? Não cremos que seja conveniente. Denominamo-las *exercícios elementares para operar com as coisas*, nas quais o caráter das operações é dado pela construção especial do objeto. Durante essa manipulação exercita-se uma série de processos essenciais para o desenvolvimento ulterior, sobretudo das coordenações sensório-motoras. Dessas manipulações primárias surgem, diferenciando-se, outros tipos diversos de atividade (ELKONIN, 2009, p. 215, grifos nossos).

Portanto, ainda que a manipulação realizada pelo bebê não seja uma brincadeira é fundamental destacar que ela é essencial no desenvolvimento das operações com os objetos. É esta manipulação, ainda que primária e elementar, que “abre caminho” para o futuro desenvolvimento da atividade do período posterior. Cabe lembrar, que conforme já anunciamos anteriormente, nada no desenvolvimento ontogenético emerge de repente ou de maneira natural e espontânea. Tudo guarda profundas relações tanto com o desenvolvimento *passado* quanto com o *futuro*.

Como tem sido destacado até então, o bebê faz o que faz por intermédio dos adultos. São estes que lhe satisfazem as mais básicas necessidades concernentes à alimentação e higiene, por exemplo, e são estes também que apresentam a realidade objetiva ao bebê. São também os adultos que mostram aos bebês os objetos e que os incentivam pela primeira vez a tentar pegá-los. Os adultos é que auxiliam o bebê a sentar e posteriormente a engatinhar e a andar. Isto é, os adultos estão com o bebê em todas as situações auxiliando-o a fazer aquilo que ele ainda é incapaz de fazer sozinho.

Neste período todas as aquisições da criança aparecem sob a influência imediata dos adultos, que não somente satisfazem todas suas necessidades,

mas sim que organizam também seu contato variado com a realidade, sua orientação nela e as ações com os objetos. O adulto traz à criança distintas coisas para que as contemple, golpeia junto com ele o guizo, coloca em sua mão os primeiros objetos para que os pegue; a criança aprende a sentar-se com a ajuda dos adultos, o adulto a sustenta em suas primeiras tentativas de pôr-se de em pé e andar, etc. (ELKONIN, 1960, p. 507, tradução nossa).

Neste sentido, cumpre destacar que dadas estas condições de dependência, a *atividade-guia* do bebê no período do *primeiro ano de vida* é a denominada pelos autores (Vygotski, 2012b; Elkonin, 1960; 1987a; 2009) de *comunicação emocional direta*. A comunicação estabelecida entre o bebê e os adultos é direta, pois, conforme já anunciamos, o bebê carece da linguagem e é emocional, pois o bebê é caracterizado por Vygotski (2012b) como um ser fundamentalmente emocional. É desta atividade que dependem as mais decisivas mudanças no referido período de desenvolvimento. E é também desta atividade que emergem as possibilidades de manuseio dos objetos tão fundamental ao surgimento da atividade posterior, já que o uso dos objetos se constitui como uma linha acessória no primeiro ano de vida.

Assim, é fundamental pontuar que conforme outrora já destacado, são as atividades que requerem as funções psíquicas desenvolvendo-as, portanto. Neste sentido, seria possível afirmar que a atividade de comunicação emocional direta do bebê com o adulto requer a função imaginativa? Teria o bebê, dadas suas condições objetivas de existência, a necessidade e a capacidade de imaginar? Buscamos estes questionamentos tendo como objetivo encontrar a gênese da imaginação no desenvolvimento da criança.

Neste sentido, na tentativa de responder às questões postuladas, cabe assinalar que Vygotski (2012b) afirma que no bebê as funções psíquicas encontram-se ainda indiferenciadas. Neste sentido, conforme atesta Martins (2012), “[...] tais processos operam imbricados uns nos outros e apenas sob condições de educação, isto é, por exposição e por aprendizagem a estímulos externos, conquistam um funcionamento mais complexo e autônomo [...]” (p. 103). Ou seja, o psiquismo do bebê pode ser considerado um *todo* indiferenciado que somente a partir das primeiras aprendizagens daquilo que é essencialmente humano vai conquistando condições objetivas de operar de forma não imbricada, isto é, conquistando as possibilidades de operar por intermédio de suas *partes* em suas especificidades.

Nossa análise nos permite formular uma tese de suma importância e essencial sobre a vida psíquica do bebê, caracterizada pela supremacia de vivências primitivas, integrais e a total indiferenciação das funções psíquicas isoladas. Cabe defini-la, em geral, como um sistema de consciência

instintiva que se desenvolve pela influência dominante dos afetos e atrações (VYGOTSKI, 2012b, p. 298, tradução nossa).

Portanto, da passagem acima cumpre destacar essencialmente a importância do afeto para o desenvolvimento do bebê. Nesta perspectiva, Vygotski (2012b) afirma que “[...] a percepção e a ação estão unidas pelo afeto [...]” (p. 297, tradução nossa). Assim, com a supracitada proposição, o referido autor defende que no bebê a *percepção* e *ação* constituem-se como uma *unidade*.

[...] a percepção e a ação constituem ao princípio um processo único, indiviso, estrutural, onde *a ação é continuação dinâmica da percepção*; ambas formam uma estrutura geral. Tanto na percepção como na ação, se manifestam como em duas partes, dependentes das leis da formação geral de uma estrutura única. Existe entre esses dois processos uma conexão estrutural interna, atribuída de sentido e essencial (VYGOTSKI, 2012b, p. 297, tradução nossa, grifos nossos).

Neste sentido, podemos afirmar que *perceber é agir e agir é perceber*, dado que como afirma Vigotski, a ação é uma continuação da percepção e vice-versa mediadas pelo afeto. Portanto, as relações entre a percepção e o comportamento do bebê são profundas. Ademais, dessa proposição também é possível concluir que o bebê só pode agir naquilo que lhe limita sua própria percepção. Assim, se estamos compreendendo a *imaginação* como a possibilidade de *transformação* das imagens para a formação de novas que visam inferir na realidade objetiva, podemos afirmar que o bebê, dadas as limitações do imediatamente perceptível que lhe é possível, *não imagina*.

Nesta perspectiva, se imaginar é a expressão da possibilidade do novo, isto é, daquilo que ainda não existe e que, portanto, não está no imediatamente perceptível, o bebê não possui capacidades nem necessidades da imaginação. O bebê é totalmente *dependente da sua própria situação*. Como afirma Vygotski (2012b, p. 315), o bebê conhece unicamente o real, o já dado, não se relaciona com aquilo que é ainda inexistente. Suas necessidades estão imbricadas com a situação real. Na *relação colaborativa* entre adulto e bebê a imaginação restringe-se somente ao adulto; é o adulto que possui a capacidade imaginativa.

Entretanto, o fato de o bebê não imaginar em seu primeiro ano de vida não significa de forma alguma que o seu desenvolvimento presente não possua relações com o futuro desenvolvimento da imaginação. A ampliação do círculo da percepção do bebê, principalmente depois que ele começa a engatinhar e a dar seus primeiros passos, é um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Suas possibilidades neste momento são outras. O *interesse ativo*, característico do segundo semestre do primeiro ano, passa a deslocar os

objetos de segundo para primeiro plano. Se anteriormente o bebê fazia movimentos reiterativos e concatenados de maneira desordenada com os objetos, ele passa então, ainda com o auxílio dos adultos, a submeter seus movimentos às propriedades físicas dos objetos. Portanto, um chocalho será chacoalhado, por exemplo. Isto é, o *uso social* dos objetos começa a entrar em voga.

Assim, também podemos destacar o próprio desenvolvimento da percepção. Vygotski (2012b) afirma que “[...] a trajetória de seu desenvolvimento passa também da percepção do todo à percepção das partes, da percepção da situação à de seus momentos isolados [...]” (p. 297, tradução nossa). A percepção, assim como a imaginação, tem um caráter *sintético*, isto é, a percepção percebe a síntese dos objetos e fenômenos. Isso porque, a realidade objetiva configura-se não como um amontoado de coisas e partes isoladas, mas de objetos e de fenômenos em sua completude. A percepção, portanto, lida com as *imagens inteiras*.

O desenvolvimento da percepção atende ao caminho inverso ao da parte para o todo, isto é, por seu caráter unitário, estruturado, apenas como resultado da complexificação promovida pelas experiências sociais conquista possibilidades de captação das partes constitutivas do todo. Do ponto de vista do percurso do desenvolvimento, a percepção das partes é secundária em relação à do conjunto. Portanto, a acuidade discriminativa de elementos é conquista da percepção desenvolvida (MARTINS, 2013a, p. 136).

Portanto, somente a complexificação da percepção em função de condições de vida e de educação fazem com que os *detalhes* sejam, de fato, percebidos. Isto é, o desenvolvimento da percepção não se dá alheio às condições culturais nas quais ocorre o desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido, esta relação com os objetos ainda no primeiro ano de vida “prepara o terreno” para o uso dos objetos no período subsequente e para o desenvolvimento da percepção das partes.

Como tem sido abordado, os objetos passam a ganhar cada vez mais destaque na vida do bebê, ainda que o adulto esteja presente em todas essas situações. Como outrora afirmado, o bebê continua fazendo tudo *em relação* com o adulto. Neste sentido, Elkonin (1960) afirma que “no processo de ação mútua com os adultos aparece na criança a compreensão primária da linguagem humana, a necessidade de comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras” (p. 507, tradução nossa). A contradição existente entre a máxima sociabilidade do bebê e as suas mínimas possibilidades de comunicação são intensas já que o bebê age cada vez mais em conjunto com o adulto. Entretanto, as formas de comunicação também se complexificam, ainda que sem a linguagem verbal, como, por exemplo, por meio do *gesto indicativo*.

O bebê movimenta seus braços buscando algum objeto que se encontra longe dele e não o alcança. O fato de o adulto interpretar esse gesto como uma indicação e pegar o objeto para o bebê muda totalmente a situação. O gesto do bebê converteu-se em gesto para o outro e foi capaz de mudar o comportamento desta pessoa.

Neste sentido, os gestos e os gestos indicativos são fundamentais ao posterior desenvolvimento da linguagem, pois há, com eles, estabelecimento de comunicação entre bebê e adultos. Portanto, Vygotski (2012b) afirma que os meios de comunicação não verbais constituem-se uma etapa preparatória no desenvolvimento da linguagem. E o desenvolvimento da linguagem verbal, como anteriormente já afirmamos, é fundamental no que concerne ao desenvolvimento da imaginação.

Cumprе assinalar que o destaque aqui dado à linguagem é importante no que diz respeito àquilo que Vygotski (2012b) denominou de *crise do primeiro ano*. O referido autor atesta a existência de um período intermediário entre o período pré-linguístico e o período verbal. Esse período é denominado de *linguagem autônoma infantil* e, segundo o autor, o surgimento e o fim da linguagem autônoma infantil marcam, respectivamente, o início e o fim da crise do primeiro ano.

Embora a linguagem não seja objeto específico deste estudo, julgamos importante traçar algumas considerações concernentes à linguagem autônoma infantil no sentido de analisar o período crítico que marca a passagem do primeiro ano de vida à primeira infância. Ademais, vale ressaltar um dos pressupostos já analisados anteriormente que diz respeito à interfuncionalidade do psiquismo humano, dado que nos impede de isolar uma função psíquica das outras e do funcionamento psíquico como um todo. Neste sentido, buscaremos analisar traços da linguagem autônoma reafirmando que, embora considerada linguagem, ela possui suas especificidades e mesmo neste período do desenvolvimento não há possibilidades imaginativas.

A linguagem autônoma infantil, de acordo com Vygotski (2012b), é uma peculiaridade da criança e possui diferenças fundamentais em relação à linguagem dos adultos. Em primeiro lugar, “[...] a composição fônica das palavras utilizadas pela criança se diferencia radicalmente da composição fônica de nossas palavras [...]” (VYGOTSKI, 2012b, p. 326). Em segundo lugar, “[...] as palavras da linguagem autônoma se diferenciam de nossas palavras também por seu significado [...]” (idem). Portanto, a linguagem autônoma da criança possui diferenças concernentes tanto à face *fonética* quanto à *semântica* da linguagem autêntica dos adultos. Entretanto, mesmo que esta linguagem seja específica da criança, isto não significa que seja algo natural ou que emerja espontaneamente. Embora um período imprescindível no

desenvolvimento da linguagem, ela é dependente das relações humanas que se estabelecem com as crianças.

Neste sentido, a linguagem autônoma infantil caracteriza-se por “palavras” que na realidade não se parecem com as palavras usadas pelos adultos. Vygotski (2012b) exemplifica com palavras como “pu-fu” e “pu-pa” (p. 326). Além de foneticamente diferenciarem-se das palavras dos adultos, estas se diferenciam quanto ao significado. As crianças usam essas palavras para designar uma série de objetos que são designados pelos adultos com palavras específicas.

[...] as crianças aplicam uma palavra, um significado a todo um conjunto de coisas que os adultos designam cada vez com uma só palavra. Os significados das palavras autônomas infantis não coincidem com as nossas, nenhuma delas pode ser corretamente traduzida à nossa linguagem (VYGOTSKI, 2012b, p. 327, tradução nossa).

Ademais, Vygotski também destaca que a comunicação somente é possível entre a criança e as pessoas que a conhecem e compreendem o significado das palavras usadas por ela. Além disso, o autor pontua que dadas as especificidades da linguagem autônoma infantil ela somente pode ser compreendida em *situações concretas*. Neste sentido, “a comunicação com as crianças neste período é possível em situações concretas unicamente. A palavra pode ser utilizada na comunicação somente quando o objeto está a vista. Se o objeto está a vista a palavra se faz compreensível” (VYGOTSKI, 2012b, p. 328, tradução nossa).

Portanto, na linguagem autônoma há total dependência da *situação visual*. A criança só pode falar daquilo que está presente na situação, somente sobre aquilo que ela vê. Portanto, inexistente a possibilidade de que a linguagem seja usada para referir-se a algo não presente na situação concreta.

As palavras dos adultos podem substituir a situação, mas as palavras da linguagem autônoma carecem de tal função, seu propósito consiste em destacar algo na situação. Têm a função de indicar e a função de denominar, mas carecem da função significadora que pode representar os objetos e significados ausentes (VYGOTSKI, 2012b, p. 332, tradução nossa).

Neste sentido, embora no período crítico de transição a um novo período, a criança continua totalmente dependente da situação concreta. Tudo que ela faz e agora fala está limitado ao círculo de sua percepção que, embora certamente ampliado, ainda é muito restrito. Portanto, a crise do primeiro ano e a linguagem autônoma infantil não criam condições e possibilidades de desenvolvimento imaginativo. Acerca disso, cabe destacar que está

linguagem não tem caráter de *simbolização*. Vygotski (2012b) afirma que “na consciência da criança, a linguagem não existe como um princípio consciente de simbolização [...]” (p. 338, tradução nossa).

[...] a simbolização todavia não existe. As palavras da linguagem autônoma infantil se diferenciam das palavras daquele estágio quando na consciência se configuram significados generalizados mais ou menos estáveis e constantes. Na linguagem autônoma *o próprio vocábulo significa tudo e, por isso, nada* (VYGOTSKI, 2012b, p. 337, tradução nossa, grifos nossos).

Sem pretensões de esgotar as particularidades concernentes ao primeiro ano de vida e ao desenvolvimento psíquico do bebê buscamos traçar considerações com objetivo de demonstrar que, primeiro, os movimentos realizados pelo bebê com os objetos, embora fundamentais com relação à coordenação viso-motora e ao desenvolvimento dos movimentos reiterativos e concatenados não podem ser denominados de brincadeira, ainda que externamente o bebê possa parecer estar brincando; e segundo, o desenvolvimento psíquico do bebê pautado fundamentalmente na percepção e na unidade entre percepção e ação não possibilita o desenvolvimento imaginativo que requer a superação do imediatamente perceptível tendo em vista o ainda *inexistente*. Neste sentido, a atividade-guia do bebê, a saber, a comunicação emocional direta não requisita a função imaginação. Por fim, buscamos demonstrar que a linguagem autônoma infantil é uma etapa de transição entre o período pré-linguístico e o verbal, *entre o velho que ainda não morreu e o novo que ainda não nasceu*, mas que ainda não possibilita o desenvolvimento da imaginação por caracterizar-se como essencialmente dependente da situação concreta em que ocorre sem que haja simbolização e generalização. Neste sentido, no próximo tópico passaremos à análise da primeira infância e de sua atividade-guia, buscando examinar as premissas do surgimento da brincadeira e da imaginação.

## 1.2 A PRIMEIRA INFÂNCIA: PREMISSAS DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS E DA IMAGINAÇÃO NA ATIVIDADE COM OS OBJETOS

[...] *Creio que a primeira infância é, justamente, a etapa na qual surge a estrutura semântica e sistêmica da consciência, quando surge a consciência histórica do ser humano existente para outros e, por conseguinte, para a própria criança* (VYGOTSKI, 2012b, p. 366, tradução nossa).

De acordo com os pressupostos traçados no tópico anterior, podemos afirmar que o primeiro ano de vida de uma criança é marcado por um intenso desenvolvimento, produto das relações que ela estabelece com a realidade, mediadas pelos adultos dos quais é totalmente dependente. Todas estas mudanças fazem com que o *lugar* que a criança ocupa no *sistema das relações sociais* também se modifique, conforme afirma Leontiev (2017a). Do recém-nascido absolutamente dependente dos adultos de seu entorno à criança ao fim do período denominado primeiro ano de vida há um grande salto de desenvolvimento.

Se antes o bebê dependia dos adultos para qualquer movimento de deslocamento, a criança agora já anda, ainda que não plenamente. Entretanto, a marcha independente amplia substancialmente os espaços e os objetos ao quais ela tem acesso. Se antes o bebê estabelecia uma comunicação não verbal com os adultos, por intermédio, principalmente, do choro, de resmungos, de gestos indicativos etc., a criança agora já fala, ainda que sua oralidade não se encontre plenamente desenvolvida. Entretanto, na linguagem autônoma infantil, marcadamente uma etapa de transição, segundo Vygotski (2012b), radica a possibilidade de a criança ingressar em uma nova etapa do desenvolvimento da linguagem. Neste sentido, podemos afirmar, portanto, que a *contradição* existente no primeiro ano de vida foi *superada* pelo desenvolvimento da linguagem da criança que, conseqüentemente, *requalifica* a comunicação dela com o adulto.

Como afirmamos anteriormente, no primeiro ano de vida o adulto é o centro em torno do qual gira tudo aquilo que o bebê faz ou necessita. Entretanto, o fato de os adultos apresentarem os objetos a ele e o fato dele passar a manusear estes objetos, paulatinamente, faz com que a atividade de comunicação emocional direta se esgote enquanto fonte de desenvolvimento. O adulto antes *figura central* para o bebê vai deslocando-se ao *fundo* dos objetos que passam a *figurar a cena*. Do interior da atividade precedente, como *linha acessória*, surgem as possibilidades de uma nova atividade-guia e de um novo período no desenvolvimento.

Neste sentido, no primeiro ano de vida a atividade de comunicação emocional direta tinha como motivo a conexão afetiva com o adulto e as ações com os objetos estavam inseridas nessa atividade, tendo como alvo também o adulto. Assim, as ações com os objetos, de início, possuíam como motivo a comunicação com o adulto, isto é, este era o alvo destas ações objetivas dada a centralidade dele para o bebê. Entretanto, com o declínio da comunicação emocional direta enquanto atividade-guia, o alvo da criança passa a deslocar-se do adulto para o próprio *objeto*. Há, portanto, a *conversão* das *ações* com os objetos em *atividade*.

Desta assertiva importa também destacar que o surgimento de uma nova atividade-guia não faz com que a comunicação com os adultos desapareça. A referida comunicação requalifica-se, reinsere-se na nova atividade infantil. Assim, conforme destaca Elkonin (2009), “a comunicação emocional direta “criança-adulto” cede lugar à indireta “crianças com objetos-adulto”” (p. 84). Isso significa afirmar que na *atividade objetiva* do período denominado *primeira infância* o adulto continua exercendo um papel fundamental.

Portanto, essencialmente, o que diferencia a relação estabelecida entre a criança e os objetos no primeiro ano de vida e na primeira infância? Podemos afirmar que no primeiro ano o bebê manipula os objetos tendo em vista exatamente a manipulação sensorial, isto é, o bebê bate, sacode, chacoalha, aperta etc. indiferenciadamente todos os objetos que lhe são disponibilizados. Assim, não há para ele ainda o *uso social* que os objetos possuem. Na primeira infância, entretanto, na *atividade conjunta* com os adultos, a criança vai percebendo que os objetos possuem um modo específico de uso. Isto é, a criança vai se *apropriando* das *objetivações humanas* contidas nos objetos.

Já no primeiro ano de vida se inicia a manipulação primária de objetos, mas naquele momento a criança relaciona-se apenas com as propriedades externas das coisas: ela apalpa, agarra e movimenta os objetos, mas manipula um lápis da mesma forma que manipula um pente ou um chocalho. Na primeira infância, começa a formar-se uma nova atitude perante os objetos: estes apresentam-se como *instrumentos* que têm uma forma determinada para seu uso, uma função designada pela experiência social (PASQUALINI, 2013, p. 85, grifo no original).

Entretanto, cabe salientar que os objetos não possuem em si mesmos nada que indique como eles devem ser usados. Isto é, “[...] nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação [...]” (ELKONIN, 2009, p. 216). Portanto, o fato de a criança ampliar sua relação com os objetos e preocupar-se agora com o uso social deles não significa que a simples disponibilização de diversos objetos seja suficiente a esta aprendizagem. Isso porque, como afirmamos, nas propriedades externas dos objetos não estão circunscritos os modos de seu uso. Está em jogo, portanto, a necessidade de que se ensine às crianças as *ações com os objetos*.

Neste sentido, cumpre assinalar que Elkonin (2009) afirma que “[...] denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados [...]” (p. 216). Portanto, é preciso *ensinar* às crianças esses *modos sociais de uso* e compreendemos que o adulto é o *modelo portador* desses modos. É o

adulto quem ensina à criança *para que* serve o objeto e *como* se usa-o. Assim, o referido autor atesta que não nega que as crianças possam em algum momento descobrir as funções de alguns objetos soltos em determinadas tarefas que exijam o uso de instrumentos, entretanto ele reitera que não considera esta forma a fundamental das aprendizagens concernentes ao uso dos objetos. Deste modo, “[...] a forma fundamental é a de atuarem em *conjunto crianças e adultos* a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos [...]” (ELKONIN, 2009, p. 217, grifos nossos).

Especificamente no que concerne às ações com os objetos Elkonin (2009) destaca que primeiro a criança aprende o *esquema geral de manipulação* destes dada a sua designação social e somente depois ela ajusta as *operações soltas* às formas físicas específicas deles (p. 220). Portanto, o referido autor pontua a *ambivalência* da formação das ações objetais, isto é, por um lado há o *esquema geral* e por outro o *lado operacional*, ou seja, as operações necessárias às ações. Do primeiro deriva-se o que o autor denomina de trabalho com os *significados* das coisas e do segundo uma atividade *utilitária prática*. Assim, no esquema geral e na possibilidade da atividade com o significado dos objetos reside “[...] o jogo objetivado das crianças de tenra idade [...]” (ELKONIN, 2009, p. 221).

Portanto, julgamos interessante como forma de ilustrar o anteriormente afirmado citar uma passagem na qual Elkonin (2009) traça considerações acerca das observações de seu neto, Andrei.

[...] a mãe de Andrei colocou-lhe na mão uma colher e ajudou-o a fazer vários movimentos. Dirigia-lhe a mão com a colher até o prato, apanhava um pouco de comida e levava-lhe a mão com a colher até a boca. Depois, durante a refeição, Andrei empunhava sempre uma colher. Sua mãe dava-lhe de comer com outra. Entre colherada e colherada, Andrei dirigia a dele ao prato, tentava apanhar a comida e, independentemente de que o conseguisse ou não, levava a colher à boca e lambia o que houvesse nela. Fez essa manobra, no aspecto operacional, várias vezes. Eram ainda muito imperfeitas. Embora Andrei segurasse a colher pelo cabo, usava o punho todo, enchia-a, arrastando a colher, e levava-a de lado à boca (ELKONIN, 2009, p. 218).

Este exemplo de uma situação cotidiana dado pelo autor é bastante ilustrativo do que ele afirma acerca do esquema geral e das operações necessárias. O esquema geral é aprendido pela criança primeiro e somente depois ela ajusta as operações necessárias às ações com os objetos. Portanto, com a descrição do ocorrido com Andrei percebe-se que a criança já havia compreendido, dada a atividade conjunta com a mãe, que a colher deveria ser segurada, levada ao prato e depois de cheia levada à boca: compreendeu que a colher *serve* para comer.

Isto é, a criança dominou o significado, o uso social objetivado no objeto colher. Entretanto, conforme o próprio autor afirma, as operações ainda eram muito imperfeitas. Embora levasse a colher ao prato não necessariamente conseguia pegar os alimentos; embora levasse a colher à boca o fazia de lado e não com a posição correta.

Ademais, também do exemplo supracitado pode-se perceber que o adulto, embora não mais o centro da atividade da criança, continua desempenhando um papel fundamental. Na situação descrita foi a mãe que ensinou os modos de ação com a colher. Foi também ela que disponibilizou ao filho uma colher para que ele a segurasse durante a refeição. Deste modo, conforme afirma Elkonin (2009), “[...] o desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos [...]” (p. 216). Ainda nesta direção, Elkonin (1987a) atesta que “[...] o adulto atua somente como elemento, ainda que o mais importante, da situação da ação objetiva [...]” (p. 116, tradução nossa).

Nesta perspectiva, Elkonin (2009), baseado em pesquisas de Frádkina (p. 221), afirma que de início a criança só atua com os objetos outrora usados na atividade conjunta com os adultos e da mesma forma como foram anteriormente utilizados. O referido autor exemplifica com o caso de uma menina que somente colocava para dormir e dava de comer àqueles animais que lhe havia ensinado a sua educadora. Isto significa que *a criança ainda não generaliza as ações* que aprende. Se o adulto lhe ensina que se dá de comer com uma colher à boneca, por exemplo, a criança somente dará de comer com a colher à boneca.

Porém, paulatinamente, as ações da criança com os objetos vão se ampliando. Cresce, portanto, o círculo de objetos que ela conhece e domina, ou seja, os objetos tornam-se cada vez mais diversificados. Surgem, de acordo com Elkonin (2009) várias ações que são reflexo de aspectos soltos da vida das crianças e dos adultos. Isto é, as crianças passam também a se apropriar de modos de ação pela observação das ações dos adultos.

Na etapa inicial de aprendizagem das ações com os brinquedos a criança reproduz os atos indicados pelos adultos somente com aqueles objetos e naquelas condições em que os haviam mostrado. Se o adulto mostrou à criança como tem que dar de beber à boneca com um “barril”, ao começo ela dará de beber à boneca somente com o “barril” e não utiliza outras coisas; se lhe mostraram como se dá de comer ao gatinho ou ao cachorrinho, ela dará de comer somente a estes “animais”. No entanto, posteriormente, as ações se generalizam e se executam não somente com aqueles objetos que haviam lhe mostrado, mas também com outros parecidos. Agora a criança dá de beber não somente ao cachorrinho e ao urso, mas também ao cavalo, à boneca e ao cubo de madeira; e não somente com o “barril” que lhe haviam mostrado a ação, mas também com a caneca, com a taça etc. (ELKONIN, 1960, p. 508, tradução nossa).

Neste sentido, se antes a criança manipulava os objetos indistintamente agora ela não somente conhece a função social dos objetos, como também é capaz de utilizar outros objetos para exercer a função daquele por ela já conhecida. Nesta direção, Elkonin (2009) afirma que quando na atividade da criança aparece o que ele denomina de *substituição aparente* de um objeto pelo outro é preciso analisar qual é o objeto da ação da criança e em quais condições realizam-se as ações. Podemos afirmar que um determinado objeto é o foco da criança, é com este objeto que ela está agindo. Outros objetos são condições para que ela aja com o objeto principal. Assim, o referido autor exemplifica que quando a criança coloca um carretel, um telefone, um pino ou uma bola para dormir na almofada isso não significa que ela substitui, por exemplo, a boneca por esses objetos, mas que estes são condição para a ação dela com a almofada que ela sabe ter esse significado e função social.

Frédkina descreve o caso de uma garota de um ano e meio que, enquanto brinca, pega um travesseiro e canta “ah, ah, ah” (como uma canção de ninar), e na sequência coloca um carretel, um anel, um gato de brinquedo ou um cachorro de brinquedo “para dormir” nele. A criança age como se ela substituísse um objeto pelo outro da mesma maneira que faz um pré-escolar. Isso é, entretanto, *unicamente uma expressão externa e a natureza da atividade da criança aqui é diferente*. A ação aqui é determinada pelo travesseiro, que é associado com colocar algo para dormir, e não pelos brinquedos que são postos para dormir nele (REPINA, 1974, p. 257, tradução nossa, grifos nossos).

Sobre esta questão pontuada acerca da substituição aparente julgamos também interessante o exemplo ilustrativo dado por Elkonin (2009) concernentes às observações feitas por Frádkina em relação a sua filha.

Frádkina descreve que sua filha Irina (1;4)<sup>13</sup> punha sapatos na bola. Poderia parecer que, neste caso, a bola substitui a boneca ou o ursinho de pelúcia, em que ela calçou os sapatos em outras ocasiões. Uma análise detalhada mostra que aí teve lugar uma ação com os sapatos novos, que agradam à menina, e não uma ação lúdica com a bola. Assim que os sapatos vão parar nas mãos da menina, esta começa a pô-los ao lado de seus pés, metendo-os em seguida nas patas do ursinho e, por último, na bola (p. 223).

Portanto, para a menina do exemplo supracitado o que estava em voga era a ação com o sapato. Era este o alvo de sua ação e não a bola no caso. A bola foi uma condição de ação com os sapatos novos. Ação esta que ela, compreendendo a função social do sapato, qual seja, de calçar os pés, reproduziu com aqueles objetos que ela tinha à disposição. Primeiro

---

<sup>13</sup> Os números entre parênteses na sequência dos nomes das crianças indicam respectivamente anos, meses e dias de vida, de acordo com nota do revisor da obra *psicologia do jogo* (Elkonin, 2009).

colocando próximo aos próprios pés e depois tentando calçar o ursinho e a bola. Qualquer outro objeto serviria ao propósito da menina de agir com seus sapatos. Portanto, Elkonin (2009) conclui que “[...] da substituição de um objeto por outro pode-se falar unicamente no caso de a bola apresentar-se como objeto substitutivo da boneca, de se executarem com ela ações relativas à boneca e de os sapatos servirem unicamente como condição para realizar o ato de calçar a bola [...]” (p. 223). É neste sentido, portanto, que o referido autor fala em substituição aparente.

Neste sentido, no percurso de evolução das ações com os objetos Elkonin (2009) destaca a existência de *dois tipos de transferências*. A primeira, segundo o referido autor, radica na “[...] transferência da ação com o objeto, aprendidas numa condição, para outras condições [...]” (p. 223). Já na segunda “[...] faz-se o mesmo, mas com um objeto substitutivo [...]” (p. 224).

Como forma de ilustrar o primeiro tipo de transferência citado, Elkonin afirma que neste caso a criança aprende a pentear com o pente de verdade o próprio cabelo. Em seguida, ela passa a com este mesmo pente pentear a cabeça da boneca, um ursinho de pelúcia, um cavalinho etc. Há, portanto, uma *generalização da ação*. A criança compreende que pentear com o pente não é uma exclusividade da ação de pentear seu próprio cabelo. Já com relação ao segundo tipo de transferência é possível exemplificar com o fato de a criança substituir o pente por outros objetos, como, uma régua de madeira. Assim, com esta régua “no lugar” do pente ela penteia a boneca, o ursinho etc. Há, portanto, uma *separação do objeto do esquema de atuação*. Isto significa que a criança continuará fazendo com o objeto substitutivo os mesmos movimentos que faria se portasse um pente de verdade, ainda que ela saiba que a régua não é um pente.

Mas por que uma criança começa a substituir um objeto por outro? Elkonin (2009) responde a esta questão afirmando que ela substitui pela primeira vez um objeto por outro quando “[...] há a *necessidade* de completar a situação habitual da ação com o objeto ausente no momento dado [...]” (p. 224, grifos nossos). Neste sentido, julgamos essencial uma passagem de Elkonin (2009) na qual é possível perceber os primeiros embriões da atividade lúdica da criança.

[...] Lida (2;1) dá de comer à boneca com um púcaro, depois corre até o piano e diz “camelo” (caramelo) e afasta-se correndo dali com os punhos à frente, aproxima um da boca da boneca e diz “camelo”. As crianças nos jogos deste período mencionam de maneira análoga a *alimentação imaginária*. Por exemplo, Edia (2;5) dá de comer à boneca num púcaro vazio, dizendo: “Isto é marmelada, come”. A menção de *estados imaginários*

da boneca (“ela está doente”), de propriedades dos objetos (“a sopa está quente”, “a marmelada está boa”), não é outra coisa senão o primeiro indício de criação de uma situação lúdica (p. 224, grifos nossos).

Portanto, a partir do exemplo dado pelo autor pode-se afirmar que as primeiras substituições lúdicas realizadas pelas crianças possuem relação com a ausência dos objetos na situação em que elas se encontram. Assim, um palito ou um graveto podem se transformar em termômetro, por exemplo, na falta do objeto real. Disso nos importa principalmente a assertiva de Elkonin (2009) que afirma que na denominação dos objetos substitutivos pode-se observar duas etapas, quais sejam “(a) as criança mencionam esses objetos só depois que os adultos fizeram alguma coisa com eles; (b) as crianças denominam os objetos depois de se ter feito algo com algum deles” (p. 225). Isto significa afirmar que só é possível substituir um objeto que a criança já conheça e que conheça também seus modos de ação. Assim, por exemplo, ela só usará outro objeto como substituto de um estetoscópio se souber o que é esse objeto, qual sua função social e como se usa, ainda que ela mesma nunca tenha usado, mas já tenha visto alguém usando.

Ademais, cumpre assinalar que a criança somente faz a substituição como uma decorrência da *necessidade* que emerge da *situação* e da necessidade de agir com os objetos fundamentais na ausência destes objetos complementares. Assim, a substituição somente é feita no decorrer e no interior da atividade lúdica. Neste sentido, Elkonin (2009) atesta que na primeira infância “[...] ainda não há denominação dos objetos substitutivos antes de incluí-los no jogo, antes de atuar com eles [...]” (p. 225). Além disso, também é fundamental destacar que quando Elkonin se refere à comida imaginária ou a estados imaginários em relação à boneca, por exemplo, estamos diante das premissas da imaginação que surgem *da* e *na* própria situação. Não há qualquer tipo de antecipação imaginativa antes do início da atividade lúdica: estamos diante, portanto, das premissas ainda bastante embrionárias da imaginação infantil. É neste tipo específico de atividade que pela primeira vez aquilo que não se faz presente na situação começa a ser necessário.

Ainda com relação aos objetos substitutos, Elkonin destaca que nas brincadeiras da primeira infância um mesmo objeto é capaz de substituir os mais díspares objetos originais. O referido autor, baseado em dados de Frádkina, afirma que um palito foi substituto de uma pipeta, de um termômetro, de uma tesoura, de uma espátula, de uma colher, de um pente, de uma faca, de um lápis e de uma seringa, além de mudar de significado no decorrer de uma situação lúdica. Além disso, pode haver diversos substitutos para um mesmo objeto. Assim, um termômetro é representado tanto por uma caneta quanto por um pedaço de pau, por

exemplo. Portanto, Elkonin (2009) conclui que “[...] para a criança é suficiente executar com o objeto substitutivo as ações que costumam ser feitas com os objetos autênticos [...]” (p. 226). Não é para ela uma preocupação o fato de não haver semelhanças de cor, forma, tamanho etc. entre o substituído e o substituto.

Cumpra assinalar que Elkonin (2009) destaca que os objetos tipicamente usados como substitutos são os que carecem de uso social específico, como gravetos, palitos, peças etc. Eles são usados como objetos que complementam as ações com os brinquedos temáticos fundamentais, como bonecas e figuras de animais.

[...] Lida (2;4) brinca durante muito tempo com uma boneca: primeiro faz-lhe um curativo, depois dança com ela etc. Ao ver um palito de fósforo sobre a mesa, apanha-o, passa-o pela cabeça da boneca e diz: “penteia nenê”, mostra o palito de fósforo à educadora e diz: “nenê chique” (cortar o cabelo da boneca), volta a mostrar o palito e diz: “tesoura”, passando o palito pela cabeça da boneca, como se lhe cortasse o cabelo (ELKONIN, 2009, p. 226).

Deste exemplo ilustrativo de Elkonin nos importa destacar dois aspectos fundamentais que diferenciam radicalmente as brincadeiras da primeira infância daquelas realizadas pelas crianças maiores. O primeiro deles diz respeito às ações realizadas pelas crianças: são ações soltas que não possuem o encadeamento lógico das ações reais. Isto é, no excerto acima a menina primeiro faz um curativo e logo em seguida dança com sua boneca. Neste sentido, não há um *enredo* que comande as ações realizadas na brincadeira. Ademais, podemos destacar a ainda inexistência do *papel*. No exemplo supracitado, Lida continua sendo Lida e sua boneca é apenas sua boneca. A criança ainda não assume o papel de mãe, professora, médica etc. e nem faz com que sua boneca seja filha, aluna ou paciente.

Especificamente em relação ao papel é importante destacar o fato de a criança passar a se nomear de maneira diferente durante a brincadeira. Na ausência total do papel a criança ainda diz o seu próprio nome ao executar uma ação, por exemplo, “[...] Volódia (2;3) leva à boca do cavalinho uma xícara de madeira e diz: “Volódia dá de comer” [...]” (ELKONIN, 2009, p. 226). Isto é, ela sabe que quem realiza a ação é ela mesma. Entretanto, há momentos em que as crianças passam a se chamar pelos nomes dos adultos executores das ações.

[...] Assim, por exemplo, Tânia (2;5) ajuda durante a refeição a dar de comer a crianças sem apetite. A educadora diz-lhe: “Tânia, você é a tia Bácia” (o nome de outra educadora). Tânia repete: “Tânia é a tia Bácia, a tia Bácia” e, apontando para si mesma, articula: “Sou a tia Bácia [...]” (ELKONIN, 2009, p.227).

Neste sentido, a partir deste exemplo dado pelo autor é possível perceber a influência que os adultos exercem na nomeação diferente que as crianças realizam na brincadeira. Assim, podemos inferir que são os adultos que em relação com as crianças antecipam aquilo que elas ainda não fariam sozinhas. Quando o adulto compara as ações das crianças com a de um adulto a própria criança passa a fazer tal comparação. Isso não significa que a criança já assuma o papel, mas que ao comparar seus atos com os dos adultos ela busca as semelhanças entre eles.

É deste *movimento* que emergem as *premissas do papel* na brincadeira. Segundo Elkonin (2009) os indícios do surgimento do papel se expressam em dois fatores. O primeiro é o fato de a criança colocar em sua boneca, por exemplo, o nome de uma personagem e, portanto, destaca-la como *substituto de uma pessoa*. É a primeira vez que a criança substitui uma pessoa por um brinquedo na brincadeira. Os objetos substitutivos somente substituíam outros objetos e não pessoas. O segundo fator destacado pelo autor é o surgimento da fala da criança pela boneca ou pelo brinquedo. Assim, a criança faz com que os brinquedos conversem entre si ou com ela. Esta é a premissa da futura *fala protagonizada*.

Além da situação e do papel Elkonin afirma que também há o desenvolvimento das ações na brincadeira. Segundo o autor, a criança no início ou dá de comer ou penteia ou dá banho em sua boneca. Isto é, não há, como outrora afirmado, um encadeamento entre as ações que se constituem de maneira isolada. Assim, o que está em voga para a criança ainda é ação com os objetos e não a protagonização de um papel ou a criação de um enredo no qual o encadeamento das ações se faça necessário, ou seja, conforme afirma Elkonin (2009), as ações “[...] não formam uma concatenação lógica transcorrida num só ato complexo [...]” (p. 228). Nesta direção, o referido autor afirma que somente ao final da primeira infância há o aparecimento de brincadeiras nas quais essa concatenação lógica de ações se faz presente. Assim, paulatinamente, a vida real começa a ser refletida nas brincadeiras infantis, isto é, “[...] a lógica das ações lúdicas começa a refletir a lógica da vida da pessoa [...]” (ELKONIN, 2009, p. 230). Portanto, em síntese, as ações na brincadeira no decorrer da primeira infância possuem um desenvolvimento que se dá do seguinte modo: “[...] o trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas [...]” (ELKONIN, 2009, p. 230).

Dadas as premissas do surgimento da brincadeira de papéis no interior das brincadeiras e da atividade objetal da criança na primeira infância é preciso destacar que todo esse percurso não se dá de maneira alheia ao desenvolvimento da própria criança. Estamos

nos referindo aqui ao caminho que as ações com os objetos percorrem no referido período. Entretanto, tudo isso indica que, certamente, a criança não é a mesma: sua atividade engendra desenvolvimento psíquico, sua atividade a transforma.

Vygotski afirma que a *situação social de desenvolvimento* da criança na primeira infância é marcada fundamentalmente pela *situação concreta presente*. Neste sentido, o autor atesta que a situação exerce enorme influência no comportamento da criança neste período, isto porque “[...] a criança entra na situação e toda sua conduta fica totalmente determinada por ela, se incorpora à situação como uma parte dinâmica dela [...]” (VYGOTSKI, 2012b, p. 341, tradução nossa).

Dada a peculiaridade da premissa supracitada Vygotski (2012b) analisa o caráter determinante da *percepção* para o desenvolvimento da criança na primeira infância. De acordo com o referido autor, neste período há uma *unidade* entre as *funções sensoriais* e as *motoras*.

[...] a criança deseja tocar tudo quanto vê. Se observamos uma criança de dois anos deixada a seu livre arbítrio, veremos que sua atividade é infinita, que move-se constantemente. Sua atividade, no entanto, está circunscrita a uma situação concreta, ou seja, *faz tão somente aquilo que lhe sugerem os objetos circundantes* (VYGOTSKI, 2012b, p. 343, tradução nossa, grifos nossos).

Neste sentido, Vygotski pontua que a percepção da criança é seguida por ações. Podemos afirmar, portanto, que na primeira infância *perceber é sinônimo de agir*. Assim, como atesta o excerto acima, a ação da criança está circunscrita àquilo que lhe é perceptível somente: as crianças ainda são reféns dos grilhões da percepção e da situação concreta em que se encontram. Nesta direção, o referido autor afirma que as crianças neste período a princípio não carregam para a situação presente nenhum conhecimento prévio, nenhuma experiência outrora vivida. A situação concreta é tudo aquilo que a criança percebe: é nesta situação que ela age. Deste modo, “[...] a criança na primeira infância [...] não se sente atraída por nada que está por trás dos bastidores da situação, [...] *por nada que possa modificar a situação* [...]” (VYGOTSKI, 2012b, p. 342, tradução nossa, grifos nossos).

Nesta mesma perspectiva, cumpre destacar as relações existentes entre percepção e linguagem para a criança, principalmente no início deste período. Como outrora afirmado, esta criança já fala, ainda que não com a fluidez das maiores. Porém, sua linguagem está também condicionada à sua percepção. Assim, Vygotski (2012b, p. 343) ilustra esta assertiva com exemplos advindos das experiências de Slavina. Os referidos experimentos mostraram

que as palavras das crianças não podem divergir daquilo que elas percebem na realidade. Deste modo, a pesquisadora pedia às crianças que repetissem frases como “a galinha anda”, “o cachorro corre” e estas o faziam sem quaisquer dificuldades. Entretanto, o cenário se modificava quando ela pedia que elas dissessem “Tânia caminha” se a garota estivesse na situação, mas sentada: as crianças não repetiam a referida frase.

Neste sentido, é fundamental destacar que a centralidade da percepção para as crianças na primeira infância é fruto da ainda indiferenciação das funções psíquicas. Vygotski (2012b) afirma que todas as funções estão condicionadas à percepção.

Para a criança de idade precoce<sup>14</sup> a tomada de consciência não equivale a perceber e elaborar o percebido com a ajuda da atenção, da memória e do pensamento. Ditas funções ainda não estão diferenciadas, atuam na consciência integralmente subordinadas à percepção em tanto quanto participam no processo da percepção (VYGOTSKI, 2012b, p. 344, tradução nossa).

O fato de a percepção despontar como a função que subordina todas as outras faz com que ela se desenvolva primeiro e seja a predominante na primeira infância. Neste sentido, Vygotski (2012b) aponta duas leis fundamentais concernentes ao desenvolvimento da criança. São elas:

[...] segundo a primeira, as funções, igualmente às partes do corpo, não se desenvolvem de maneira proporcional e uniforme, cada idade tem sua função predominante. A segunda lei diz que as funções mais importantes, as mais necessárias ao princípio, as que servem de fundamento a outras, se desenvolvem antes [...] (p. 345, tradução nossa).

Neste sentido, dada a centralidade da percepção, é ela quem “mobiliza” o funcionamento das outras funções a partir das situações concretas. Entretanto, cumpre assinalar que nossa compreensão de desenvolvimento implica afirmar a dialeticidade deste processo. Se na situação concreta a percepção comanda e é por intermédio dela que as funções operam o desenvolvimento destas últimas também requalifica a própria percepção.

Pela simples observação sabemos que na primeira infância a memória da criança se manifesta sempre na percepção ativa, no reconhecimento. Todos sabem que nessa idade o pensamento sempre se manifesta como visual-direto, a criança sabe relacionar as coisas, mas sempre em uma situação exclusivamente visual-direta. Sabe-se que os afetos da criança em dita idade

---

<sup>14</sup> O texto (VYGOTSKI, 2012b) em espanhol apresenta a denominação “infancia temprana” que literalmente traduzido implicaria no termo “infância precoce”. Entretanto, temos preferido ao longo do texto a terminologia “primeira infância” consolidada nos textos traduzidos para a língua portuguesa. Nesta citação, entretanto, a fim de preservar a estrutura frasal optamos pela tradução literal.

também se manifestam principalmente no momento da percepção visual-direta do objeto ao qual está orientado o afeto. Para a criança desta idade, que já tem atividade intelectual, pensar não significa recordar. Tão somente para o pré-escolar pensar significa recordar, ou seja, apoiar-se em sua experiência anterior (VYGOTSKI, 2012b, p. 344, tradução nossa).

Destarte, ao ancorar-se em sua percepção, é possível afirmar que a criança na primeira infância possui um realismo peculiar. Para ela, como outrora afirmamos, resulta quase impossível o descolamento daquilo que é percebido. Isso nos é muito caro no concernente à análise das brincadeiras, principalmente a de papéis, e da imaginação. Conforme outrora afirmado, a partir das análises de Elkonin (2009; 1960), é na primeira infância que surgem as premissas de ambas. Entretanto, de acordo com as assertivas já citadas, a criança neste período carece daquilo que fundamenta a brincadeira de papéis, a saber, o próprio papel. Ademais, vimos também que elas não conseguem criar situações fictícias. Elkonin (2009), em uma passagem específica, afirma que a criança usou um palito de fósforo para medir a temperatura de sua boneca. Porém, ainda que este objeto se configure como um substituto é preciso destacar que a garota do exemplo só o pega porque o vê sobre a mesa: a substituição foi desencadeada pela própria situação. Podemos inferir que se não houvesse qualquer palito por perto a criança não teria, antecipadamente, buscado um para que fosse usado como termômetro.

Com isso nos parece fundamental afirmar que embora estejamos diante dos rudimentos da capacidade imaginativa não é possível atestar a existência da imaginação em sua rigorosa essência. A substituição de um objeto por outro é primordial no que concerne às premissas da brincadeira de papéis. Assim, na primeira infância a dependência da criança da situação concreta faz com que lhe seja muito difícil a criação de situações fictícias. Neste sentido, na atividade objetual está em voga a apropriação dos significados dos objetos. Portanto, lidar com significados variáveis é algo que nesta idade surge de maneira ainda muito rudimentar.

[...] poderíamos dizer que a criança desta idade carece de toda imaginação, ou seja, que nem sua mente nem em sua imaginação pode figurar-se uma situação distinta daquela que se lhe apresenta diretamente. Se analisarmos a relação da criança com a realidade exterior veremos que é um ser realista em alto grau, que se diferencia da criança de maior idade por sua dependência da situação, por estar plenamente sujeita ao poder das coisas que tem diante

de si naquele momento. Não existe o afastamento da realidade que é a base do pensamento autista<sup>15</sup> (VYGOTSKI, 2012b, p. 346, tradução nossa).

Cumpramos assinalar que com esta passagem não queremos gerar interpretações que corroborem com concepções que entendem a imaginação como uma separação absoluta da realidade, como uma função não sujeita ao real, como uma possibilidade de escape, conforme já discutido no capítulo anterior. Ressaltamos que a imaginação promove um distanciamento provisório da realidade que pressupõe tanto o caminho de ida quanto o de volta. E é justamente isso que resulta impossível à criança na primeira infância. Ela encontra-se dominada e determinada pela situação: não consegue conceber nada que se diferencie dela. Não imagina, pois a imaginação pressupõe a criação daquilo que inexiste imediatamente e que independe daquilo que se percebe.

A imaginação, como o pensamento, é uma função psicológica superior. Dela resulta a possibilidade de criação de novas imagens sensoriais na consciência por meio da transformação mental de impressões recebidas da realidade. Os anos iniciais da vida são preparatórios para a imaginação, no rigoroso significado desse processo. O uso ampliado que as crianças fazem da fantasia não é resultado de uma eventual “capacidade imaginativa natural e superior”, outrossim, resultam do conhecimento ainda limitado que têm da realidade e das leis objetivas que regem o mundo (MARTINS, 2012, p. 117).

Portanto, esse movimento de desnaturalizar a imaginação infantil é essencial. A especialização e o desenvolvimento das funções psíquicas é *produto do desenvolvimento cultural* das crianças e não premissa para este. A função imaginativa só se desenvolve na relação com as demandas impostas pela atividade. Conforme afirmamos, no esteio da atividade objetual surge, como linha acessória, o faz-de-conta, embrião da futura brincadeira de papéis. A referida atividade “prepara o terreno” para a subsequente. Entretanto, na manipulação dos objetos está em voga a aprendizagem de sua função social, de seu significado. A rigor, a imaginação não é requerida por esta atividade: ela não é um requisito para que a atividade se desenvolva.

Entretanto, o desenvolvimento da imaginação guarda profundas relações com o desenvolvimento da linguagem, sendo esta última uma função que se desenvolve de maneira bastante intensa na primeira infância. Vygotski (2012b) afirma que é por intermédio da linguagem que é possível compreender as mudanças ocorridas na relação entre a criança e a realidade no decorrer da primeira infância, e que, embora a percepção seja a função central, a

---

<sup>15</sup> Estamos compreendendo pensamento autista como o oposto ao pensamento realista, tal como preconizado por Piaget. O pensamento autista seria mais “primitivo”, daí a se pensar que a criança é muito imaginativa, pois nela predominaria este tipo de pensamento que é marcadamente individual e a afastaria da realidade.

linguagem representa a *linha central de desenvolvimento* neste período. Isso porque o desenvolvimento da linguagem reorganiza o psiquismo infantil. Neste sentido, “a principal nova formação central da primeira infância está vinculada à linguagem, graças à qual a criança estabelece relações distintas com o meio social que o bebê, ou seja, modifica-se sua atitude diante da unidade social da qual ela mesma faz parte” (VYGOTSKI, 2012b, p. 356, tradução nossa).

O referido autor atesta ainda que o desenvolvimento da linguagem não pode ser analisado de maneira apartada de sua função social, qual seja, a *comunicação*. Ademais, a linguagem não pode ser considerada como uma atividade individual da criança. Neste sentido, o autor afirma que a linguagem não é uma atividade pessoal e que o desenvolvimento dela na infância não pode ser compreendido fora das relações existentes entre adultos e criança e fora do estabelecimento da comunicação (e da necessidade dela!) entre eles. Conforme outrora afirmado, os adultos, embora fiquem, para a criança, nos bastidores das ações com os objetos, são fundamentais no que concerne ao desenvolvimento da linguagem. Superada a contradição existente no primeiro ano e abertas as possibilidades de comunicação verbal, são as relações colaborativas entre adultos e crianças que impulsionam o desenvolvimento da linguagem.

Vigotski (2008) afirma que “na primeira infância, há uma união íntima da palavra com o objeto, do significado com o que a criança vê. Durante esse momento a divergência entre o campo semântico e o visual faz-se impossível” (p. 30). Neste sentido, ao destacar a união entre palavra e objeto é preciso salientar que para a criança é como se determinada palavra fosse uma extensão do próprio objeto ao qual se refere. A criança ainda não faz *generalizações*. Isto é, para ela, por exemplo, a palavra relógio representa apenas o relógio que ela tem na parede da cozinha, ou seja, um objeto em particular.

Entretanto, na linguagem, conforme atesta Elkonin (1960), as palavras não designam única e exclusivamente um objeto, mas uma série dele: está em seu cerne a *categorização*. É a compreensão de que uma palavra designa objetos distintos exteriormente que conduz a criança à *generalização*. Claro está que esta compreensão não ocorre de maneira natural e espontânea pela simples exposição aos objetos. Como já afirmamos, é na relação conjunta que os adultos ensinam isto às crianças: são fulcrais as condições objetivas de vida e de educação. Portanto, Elkonin (1960) afirma que “[...] o caráter das generalizações e os meios pelos quais se formam dependem por completo de quais são as palavras que a criança aprende e de qual é a diversidade dos objetos denominados por elas [...]” (p. 510, tradução nossa).

A generalização oriunda do desenvolvimento da linguagem permite, segundo Vygotski (2012b), “[...] ver os objetos não somente em sua relação situacional recíproca, mas também

em sua generalização verbal [...]” (p. 360, tradução nossa). Assim, o autor destaca que “a percepção sem palavras vai sendo substituída paulatinamente pela verbal [...]” (p. 365, tradução nossa). Portanto, o desenvolvimento da linguagem muda radicalmente a percepção infantil graças à possibilidade de generalização: a criança agora analisa o que é percebido e passa a *categorizar*. Podemos afirmar, portanto, vai se engendrando uma separação entre a palavra e o objeto. A palavra passa a designar, portanto, uma série de objetos: designa *categorias*.

Assim, o desenvolvimento da linguagem permite à criança suplantar o imediatamente percebido, permite à ela falar sobre aquilo que não se faz presente na situação momentânea. Essa superação do imediato é absolutamente cara à imaginação.

Destarte, como buscamos evidenciar ao longo deste tópico, é na relação conjunta com os adultos que surgem as ações com os objetos. É nesta relação que as crianças se apropriam dos modos de uso dos objetos e de suas funções sociais. Ademais, dela também emerge a necessidade de comunicação que impulsiona o desenvolvimento da linguagem que requalifica todas as funções psíquicas na primeira infância.

Da complexificação das ações com os objetos emergem, como linha acessória, as premissas das brincadeiras de papéis. Neste sentido, embora possamos afirmar que as crianças na primeira infância se engajam em brincadeiras estas se diferenciam substancialmente das brincadeiras de papéis dos pré-escolares justamente pela ausência do papel. A criança ainda não assume ser outra pessoa na brincadeira. Além disso, cumpre destacar que na primeira infância elas também não criam situações fictícias dada a dependência situacional que apresentam. Somente ao final da primeira infância surgem os primeiros rudimentos imaginativos.

Neste sentido, no próximo tópico buscaremos traçar algumas considerações acerca do momento transitório, tanto de *período* quanto de *época*, expresso pela denominada *crise dos três anos*.

### 1.3 A TRANSIÇÃO À IDADE PRÉ-ESCOLAR E O MOMENTO DE CRISE.

[...] Não são as crises que são inevitáveis,  
mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças  
qualitativas no desenvolvimento [...] (LEONTIEV,  
2017a, p. 67).

Conforme visto no tópico anterior, a situação social de desenvolvimento que caracteriza a primeira infância é a total dependência que a criança tem da situação concreta.

Entretanto, essa situação vai se modificando conforme a criança desenvolve a linguagem que requalifica todos os seus processos psíquicos permitindo, portanto, que ela se solte das amarras situacionais. Neste sentido, podemos afirmar que todo o percurso da primeira infância também faz com que se modifiquem as relações estabelecidas entre criança e adultos. Do bebê que ainda mal andava e mal falava e era totalmente dependente dos adultos do final do primeiro ano encontramos agora uma criança que já anda com autonomia e que já fala com desenvoltura. Encontramos uma criança que domina ações com muitos e diversos objetos, que sabe nomeá-los e conhece suas funções sociais. Encontramos uma criança que já generaliza e que, portanto, depende cada vez menos daquilo que está no imediatamente perceptível. Estamos diante de uma criança que, a rigor, depende cada vez menos dos cuidados que os adultos lhe dispensam.

Nesta perspectiva, Vygotski (2012b) analisa o que ele denomina de *sintomas* da crise dos três anos. Julgamos importante descrevê-los, ainda que brevemente, dadas as relações entre eles e a nova formação do dito período crítico. Cumpre assinalar que, conforme já afirmado anteriormente, os períodos críticos representam os momentos revolucionários do desenvolvimento infantil, aqueles momentos em que todas as mudanças quantitativas dos períodos estáveis se transformam em uma mudança qualitativa. Deste modo, buscaremos analisar qual o salto qualitativo ocorrido com a referida crise que nos importa com relação ao advento da nova atividade guia, a saber, a brincadeira de papéis.

O primeiro conjunto de sintomas descrito por Vygotski (2012b) inclui o que ele denominou de *negativismo*, *teimosia*, *rebeldia* e *insubordinação*. De acordo com o autor especificamente em relação ao negativismo é preciso diferenciá-lo de uma desobediência habitual, pois “[...] no negativismo a conduta da criança se opõe a tudo quanto lhe propõem os adultos [...]” (p. 369, tradução nossa). Ou seja, a criança não se opõe àquilo que foi pedido simplesmente porque lhe desagrada, mas pelo fato de ser o adulto quem está pedindo. Neste sentido, o referido autor atesta que “[...] o traço distintivo do negativismo, aquilo que o diferencia da desobediência corrente, é que a criança não obedece *porque* se lhe pediram [...]” (VYGOTSKI, 2012b, p. 369, grifo nosso).

Ainda em relação ao negativismo, Vigotski destaca que muitas vezes este sintoma faz com que a criança se coloque *contra seus próprios desejos afetivos* para recusar algo que ela quer, gostaria de fazer, mas não faz somente porque foi o adulto quem propôs. O fato de a criança colocar-se contra aquilo que ela deseja é uma novidade. Se na primeira infância sua percepção marcadamente afetiva era sinônimo de ação, agora ela consegue recusar algo que deseja.

Nesta direção, Vygotski (2012b) afirma conclusivamente que o negativismo é um sintoma da crise de três anos que se diferencia de uma desobediência por dois motivos. O primeiro é pela *atitude social*: o negativismo é direcionado à pessoa (adulto) e não ao conteúdo. O segundo motivo é pela *nova atitude da criança em relação ao seu próprio afeto*: a criança não age, portanto, de acordo com os impulsos diretos de seus desejos, mas vai, muitas vezes, contra eles. Isso diferencia radicalmente o período crítico da primeira infância na qual a unidade afeto/atividade era evidente. (p. 370).

O segundo sintoma do primeiro conjunto é a denominada *teimosia*. De acordo com Vygotski (2012b), “[...] a teimosia é uma reação infantil quando a criança exige algo não por deseja-lo intensamente, mas sim por ela tê-lo exigido [...]” (p. 370-371, tradução nossa). Tendo em vista esta definição o autor afirma ser necessário diferenciar este sintoma de uma possível insistência, perseverança da criança em relação àquilo que ela deseja. Para isso ele traça duas diferenciações. A primeira diz respeito à *motivação*: se a criança insiste em seu desejo isso não pode ser considerado teimosia, mas perseverança, pois ela quer satisfazer seus desejos. A segunda revela uma *tendência a si mesma*: diferente do negativismo no qual a criança se opõe porque foi o adulto quem disse algo, na teimosia ela quer garantir aquilo que ela quer, disse ou deseja.

O terceiro sintoma descrito por Vygotski é a *rebeldia*. O referido autor afirma que esta se diferencia do negativismo por ser *impessoal*. Se no negativismo a criança se coloca contra o adulto, na rebeldia ela se coloca contra as “normas educativas” que lhe são impostas, contra os modos de vida que lhe são estabelecidos. A rebeldia se expressa em relação às situações e não em relação às pessoas.

O quarto e último sintoma deste primeiro conjunto é a *insubordinação*. Vygotski afirma que este sintoma expressa que *a criança quer ser independente, fazer tudo sozinha e por si mesma*.

Vygotski (2012b) afirma que além desses quatro sintomas há outros três que possuem importância secundária, a saber, o *protesto violento*, o *despotismo* e o *ciúme*. Em relação ao protesto violento o autor pontua que este sintoma se caracteriza por parecer que a criança “está em guerra” com todos os que se encontram ao seu redor. A criança pode proferir xingamentos e usar palavras com significados ruins, além de desvalorizar seus brinquedos etc.

O despotismo surge, segundo o autor, em famílias com filho único. A criança quer que tudo gire em torno dela e de seus desejos, ela busca exercer poder sobre os demais. Já o ciúme surge em famílias com mais de um filho e se expressa em relação tanto a irmãos mais velhos quanto mais novos. Assim como o despotismo a tendência é a de exercício de poder.

Todos estes *sintomas* descritos por Vygotski (2012b) devem ser compreendidos exatamente como tal. Isto é, os sintomas são a *expressão externa* de que a relação da criança com a realidade circundante, nela incluso as pessoas, está mudando. Ademais, o fato de o autor elencar estes sintomas não significa que *todas* as crianças apresentam *todos* estes. O aparecimento ou não dos referidos sintomas possui íntima relação com a forma por intermédio da qual os adultos lidam com as novas formas da criança se relacionar com o mundo.

Neste sentido, o que está em voga e que se expressa por meio dos sintomas é a *crescente independência requerida pela criança*. Conforme já afirmamos, Leontiev (2017a) pontua que a criança percebe que o lugar que ocupa no mundo das relações humanas não corresponde às suas potencialidades e ela se esforça para modificá-lo. Portanto, ainda de acordo com o referido autor, “surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida [...]” (idem).

Portanto, na crise dos três anos se expressa a contradição entre a criança buscar independência, saber que ela pode fazer as coisas por si mesma, e a organização de sua vida em que os adultos podem continuar fazendo tudo por elas, impedindo-as de fazer aquilo que elas já possuem condições de fazer. Quando os adultos percebem a tendência à independência por parte da criança e buscam reorganizar a vida dela para que ela possa fazer sozinha aquilo que consegue, os sintomas da crise descritos podem ser suavizados ou até mesmo evitados.

Vygotski (2012b) afirma que os sintomas elencados levam à indicação de uma *emancipação* da criança. O autor recorre às ideias de Charles Darwin para destacar que o nascimento indica uma separação física entre mãe e filho, mas que este continua dependente dela, ou seja, há uma separação biológica, mas não psicológica. Assim, a crise dos três anos representa este momento de “emancipação”, de “independência”, isto é, o início das possibilidades de a criança “caminhar com as próprias pernas”. Assim, esta crise em específico é a crise das relações entre a criança e os outros, ou seja, a *crise de suas relações sociais*.

Quais são as mudanças fundamentais que se produzem durante a crise? Modifica-se a atitude social da criança frente à gente de seu entorno, frente ao prestígio dos pais. Se produz também a crise da personalidade – “eu”, ou seja, há uma série de atos que se devem à própria personalidade da criança e não a um desejo momentâneo, *o motivo difere da situação*. Dito mais simplesmente, a crise é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas de seu entorno (VYGOTSKI, 2012b, p. 375, tradução nossa, grifos nossos).

Portanto, ao afirmar que durante a crise dos três anos o motivo difere da situação e que a criança passa a poder renunciar aos seus desejos mais imediatos estão dadas as premissas que a conduzem a uma nova atividade guia, à brincadeira de papéis sociais. A atividade objetual se esgota enquanto fonte de desenvolvimento. Deste modo, nos próximos tópicos buscaremos analisar as assertivas concernentes à natureza, estrutura e conteúdos desta nova atividade, destacando, principalmente, o uso os objetos, o desenvolvimento e complexificação do papel e as regras presentes na brincadeira de papéis, na tentativa de evidenciar como a imaginação se insere nesta atividade sendo requisitada e requalificando-a.

## 2. A IDADE PRÉ-ESCOLAR E A ATIVIDADE-GUIA DE BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS.

Como buscamos evidenciar ao longo dos dois últimos tópicos o desenvolvimento ontogenético da brincadeira de papéis sociais e o surgimento da imaginação possuem uma *história*. Da manipulação indiferenciada do bebê no primeiro ano de vida às ações com os objetos da criança na primeira infância (destacando suas funções sociais e seus modos de uso), vemos o surgimento das premissas da atividade lúdica infantil. Com isso queremos ressaltar que a brincadeira de papéis não é uma atividade natural à infância. Neste sentido, nos subitens que compõem este tópico analisaremos especificamente a atividade-guia da idade pré-escolar. Em um primeiro momento apontaremos as considerações feitas por Elkonin (2009) com relação ao surgimento desta atividade ao longo da história destacando que são as condições objetivas de vida das crianças que fazem com que ela emergja. Ademais, dadas as referidas condições, tal atividade pode ou não alcançar patamares de desenvolvimento. Na sequência analisaremos as questões concernentes ao surgimento e desenvolvimento da brincadeira de papéis buscando destacar em que medida a referida atividade requisita a imaginação impulsionando seu desenvolvimento e também em que medida a imaginação requalifica a atividade-guia do período.

### 2.1 GÊNESE HISTÓRICO-CULTURAL DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS.

*[...] A natureza dos jogos infantis só pode compreender-se pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade [...] (ELKONIN, 2009, p. 48).*

Temos buscado até o momento traçar considerações acerca do desenvolvimento ontogenético da brincadeira e da imaginação na tentativa de demonstrar que nem uma nem

outra emergem no desenvolvimento individual de maneira espontânea, bem como para desnaturalizar aquilo que muitas vezes é considerado parte da natureza infantil e daquilo que é concernente ao ser criança. Nesta perspectiva, julgamos apropriado apontar algumas considerações feitas por Elkonin (2009) no que diz respeito ao surgimento da brincadeira de papéis sociais na história humana no sentido de mostrar que esta atividade nem sempre existiu e que seu surgimento guarda profundas relações com o desenvolvimento histórico-cultural humano. Ademais, esta atividade infantil está intrinsecamente relacionada à posição ocupada pelas crianças no interior das relações sociais, sendo, portanto, seu surgimento dependente também desta relação, podendo, aliás, não desenvolver-se a referida atividade.

Conforme afirma Elkonin (2009), “[...] a natureza dos jogos infantis só pode compreender-se pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade” (p. 48). Neste sentido, Elkonin tece análises fundamentais no que concerne à gênese histórica das brincadeiras, relacionando-as à atividade de trabalho e às condições sociais, culturais e históricas. O referido autor, recordando Plekhánov, afirma que na filogênese o trabalho antecede o jogo, entretanto, na ontogênese, *o jogo precede o trabalho*.

Elkonin, baseado em diversos estudos de caráter histórico e antropológico, relaciona o desenvolvimento da atividade lúdica ao desenvolvimento das forças produtivas na sociedade. Segundo o autor, nas sociedades nas quais as forças produtivas eram pouco desenvolvidas, a saber, aquelas sociedades que tinham na coleta, na pesca ou na caça as principais atividades, e pouco desenvolvimento em relação aos instrumentos utilizados nestas atividades, a criança incorporava-se muito cedo à atividade laboral dos adultos, ou seja, havia mínima delimitação entre adultos e crianças. Neste sentido, a educação ocorria no interior da própria atividade, *no trabalho e pelo trabalho*. Não havia uma função educativa propriamente dita, sendo esta de caráter coletivo, ou seja, todas as crianças eram educadas pela coletividade.

Nos alvares da vida da sociedade, as crianças levaram uma vida comum com os mais velhos. A função educativa ainda não se separara como função social peculiar, e todos os membros da sociedade educavam as crianças, propondo-se a tarefa fundamental de fazê-las partícipes do trabalho produtivo social e de transmitir-lhes sua experiência laboral; e o meio fundamental empregado era incluí-las gradualmente nas formas de trabalho dos adultos que estavam ao seu alcance (ELKONIN, 2009, p. 51).

Neste contexto social, Elkonin destaca que inexistia, ou havia poucas evidências, de brincadeira de papéis sociais. As poucas evidências, de acordo com o autor, revelam que “[...] as crianças brincam pouco, sempre do mesmo jeito, dos afazeres dos adultos e seus jogos não são protagonizados” (idem, p. 57). Essa ausência das brincadeiras de papéis não deve ser

levada a um nível de análise individual, ou seja, deduzir que estas crianças pertencentes a grupos sociais “menos desenvolvidos” sejam desprovidas de capacidade mental para tal, mas que a inexistência das brincadeiras deve-se à “situação especial das crianças na sociedade” (idem, p. 59). Até porque, as referidas crianças apresentavam, por exemplo, autonomia e coordenação motora mais desenvolvidas que outras crianças. Isto é, a ausência da brincadeira de papéis sociais nos exemplos citados pelo autor explica-se pelo *lugar social* que a criança ocupava nestes contextos. Neste sentido, ocupando o lugar social que ocupava, “a criança não tinha nenhuma *necessidade* de reproduzir o trabalho nem de entabular relações especiais com os adultos, não necessitava do jogo protagonizado” (idem, p. 60, grifo nosso). A criança não necessitava reproduzir o trabalho adulto em brincadeira de papéis sociais, pois era partícipe do trabalho adulto, trabalho este também seu enquanto membro social.

O desenvolvimento e a complexificação das formas de produção, por exemplo, o surgimento da agricultura e da pecuária, modificaram a organização de grupos sociais, influenciando, certamente, o lugar social ocupado pela criança. Esse deslocamento da criança das atividades laborais foi ocasionado pela nova configuração da divisão social do trabalho segundo o sexo. Elkonin destaca que a criação de gado passou a configurar-se como uma atividade masculina e os afazeres domésticos foram destinados à mulher. Portanto, a criança deixou de participar de todas as atividades laborais, sendo a elas “[...] confiados apenas alguns aspectos do trabalho doméstico e os afazeres mais simples” (idem, p. 61). O fato de se complexificarem as formas de produção fez com que os instrumentos também se desenvolvessem. Isso foi um fator também decisivo para o afastamento das crianças das atividades produtivas. Entretanto, a inserção delas nessas atividades era fundamental para a organização social. Neste sentido, Elkonin destaca que começaram a surgir ferramentas de tamanho reduzido para o uso das crianças, já que elas não tinham condições objetivas de manusear as ferramentas dos adultos e o domínio destas era fundamental à inserção de um membro à sociedade. Assim, “apresenta-se à criança a missão de dominar o mais cedo possível as complicadas ferramentas desse trabalho. [...] esses equipamentos são utilizados em condições aproximadas às reais, ou seja, não idênticas às dos adultos” (idem, p. 61). É possível inferir que a educação deslocou-se da atividade laboral. Se em uma sociedade com as forças produtivas pouco desenvolvidas as crianças aprendiam a atividade de trabalho inseridas na própria atividade, neste contexto elas precisavam antes se apropriar do correto uso dos instrumentos e aprender a manuseá-los de forma adequada. Somente assim poderiam inserir-se na atividade laboral junto aos adultos e eram estes que as ensinam o manuseio dos instrumentos de trabalho.

Entretanto, Elkonin destaca que, embora os instrumentos tivessem tamanho reduzido às possibilidades das crianças, eles não podiam ser considerados como brinquedos: “não são [...] brinquedos, mas equipamentos que a criança deve saber manejar o mais cedo possível e cujo manejo aprende ao empregá-los praticamente nas mesmas tarefas que os adultos” (idem, p. 63). Neste sentido, não somente os instrumentos em miniatura não são considerados brinquedos, como também, embora seja possível que as crianças tenham inserido elementos lúdicos à aprendizagem do correto manejo destes instrumentos, essa atividade de aprendizado não pode ser considerada como uma brincadeira .

É possível que as crianças tenham introduzido no processo de assimilação desses instrumentos dos adultos alguns elementos do jogo: a emulação, a alegria por seus acertos e êxitos etc., mas isso de maneira nenhuma convertia em jogo uma atividade dirigida no sentido de assimilação dos modos de manejar os instrumentos de trabalho [...] (idem, p. 68).

Entretanto, mesmo destacando que ao aprender o manejo das ferramentas não é possível afirmar que a criança brinque, Elkonin destaca que “pode haver implícitos nesses exercícios elementos de jogo protagonizado” (idem, p. 69). Isso porque, afirma o autor, no decorrer dos exercícios, eram usados objetos que substituíam os originais, por exemplo, um toco ou um alvo que substituíam uma rena ou uma raposa; e ao fazer seus exercícios a criança executava ações parecidas com as executadas pelos adultos e, portanto, pode ser que se identificava com o adulto executor dessa ação. Isso significa afirmar que os aspectos embrionários da atividade lúdica começam a surgir nestas situações.

Elkonin afirma que os brinquedos passam a surgir quando os instrumentos produtivos se complexificam tanto ao ponto de uma réplica reduzida perder totalmente sua função, não podendo ser utilizada pela criança para que esta se aproprie de seu aspecto técnico, nem de sua função social. O autor cita, por exemplo, que um arco reduzido ainda mantém sua função, ou seja, a criança que porta um destes ainda pode atirar uma flecha; o mesmo ocorre com a enxada que mesmo menor permite que a criança execute a mesma ação que um adulto executa portando uma enxada de tamanho original. Entretanto, ressalta o autor, o mesmo não ocorre com um rifle ou um arado que se reduzidos perdem as funções que possuem enquanto ferramentas. Neste sentido, afirma o autor “é possível que justamente nessa fase do desenvolvimento da sociedade aparecesse o brinquedo no sentido próprio da palavra, como objeto que só representava a ferramenta de trabalho e os equipamentos ou utensílios da vida dos adultos” (idem, p. 77). Isso significa que, excluídas da atividade laboral, as crianças reconstituíam de maneira lúdica a esfera de trabalho dos adultos que passou a ser inacessível a

elas. Isso determina o surgimento da atividade lúdica mais desenvolvida, ou seja, da brincadeira de papéis sociais.

A partir do que foi exposto, ainda que brevemente, é possível, assim como o faz o autor, concluir que a brincadeira de papéis sociais possui uma origem que é social e sua gênese possui relação intrínseca com o desenvolvimento das forças produtivas e com a mudança do lugar social ocupado pelas crianças no sistema das relações sociais. O desenvolvimento das ferramentas e da forma de produção convergiu, historicamente, para um prolongamento da infância e de atividades que se deslocaram do universo adulto.

Esse jogo [o jogo protagonizado] nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, *é de origem e natureza sociais*. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e *não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie*. (idem, p. 80, grifos nossos).

Destarte, buscamos com esse breve tópico apontar algumas considerações acerca das análises feita por Elkonin (2009) sobre a origem da brincadeira de papéis na história humana a partir da posição ocupada pela criança no interior das relações sociais. Neste sentido, fica evidente que esta atividade, comumente associada como inerente ao *ser criança*, nem sempre existiu e que seu surgimento guarda profundas relações com questões de ordem econômica, sociais e culturais.

## 2.2 A CRIANÇA BRINCA POR QUE IMAGINA OU IMAGINA POR QUE BRINCA?: NATUREZA, ESTRUTURA E CONTEÚDOS DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS.

*[...] Ao brincar, a criança chora como um paciente, mas alegra-se como um dos brincantes [...]*  
(VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Conforme atesta Pasqualini (2013) a brincadeira de papéis sociais é uma das maiores vítimas de concepções naturalizantes e espontaneístas. De acordo com a referida autora, “[...] o brincar de faz de conta é com grande frequência pensado como algo natural da criança, como expressão de sua suposta natureza imaginativa. Costuma-se pensar que a criança ‘tem muita imaginação’, e por essa razão gosta tanto de brincar [...]” (p. 88). Isto é, costuma-se atribuir à suposta rica e fértil imaginação infantil a mola propulsora das brincadeiras. Assim, as brincadeiras tornam-se expressão desta imaginação e esta é tida como premissa daquela.

A brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. É isto também que, em primeiro lugar, distingue a atividade lúdica da criança da dos animais (LEONTIEV, 2017b, p. 120).

Neste sentido, estamos inserindo a brincadeira não no campo daquilo que é natural, mas no das conquistas culturais do desenvolvimento humano, como já buscamos evidenciar anteriormente. Além disso, conforme também já apontado, o bebê em seu primeiro ano de vida não imagina: esta função não é requisitada por sua atividade; a criança na primeira infância também não o faz: apresenta rudimentos da futura capacidade imaginativa na substituição de objetos na sua inicial atividade lúdica. Portanto, dado o não desenvolvimento da imaginação torna-se impossível afirmar que a brincadeira de papéis emerge com expressão dela. Na idade pré-escolar a imaginação não representa sua máxima expressão de desenvolvimento; exatamente o contrário: vemos o surgimento da imaginação. Assim, reiteramos nossa concordância com Saccomani (2016) quando a autora afirma que *a brincadeira de papéis é apenas o começo da história da imaginação* no desenvolvimento.

Entretanto, se afirmamos que a imaginação não é causa e premissa da brincadeira, mas produto desta atividade, por que a criança brinca? O que impulsiona e desencadeia essa atividade? Vigostki (2008) e Elkonin (2009) se contrapõem à ideia de que o impulso para a brincadeira seja o *prazer* e a *satisfação* encontrados pela criança nessa atividade. Vigotski (2008) afirma que esta assertiva é incorreta, primeiro, porque existe uma série de outras atividades que são prazerosas à criança. Este não pode, portanto, ser o critério explicativo acerca da gênese desta atividade especificamente. Ademais, o referido autor também pontua que existem brincadeiras, que aparecem principalmente ao fim da idade pré-escolar, que somente dão satisfação às crianças caso os resultados lhe sejam favoráveis. É o caso de jogos esportivos ou de competições, por exemplo.

Essas concepções que buscam analisar as brincadeiras infantis a partir da satisfação que elas dão às crianças incorrem no erro de encontrarem a motivação para o brincar apenas na própria criança. Ou seja, seria o prazer obtido na brincadeira que a leva a brincar; seria a sua imaginação rica que a conduz à brincadeira. Estão excluídos, portanto, quaisquer elementos que não sejam internos à criança. Excluem-se as condições históricas, culturais e sociais nas quais a vida e a educação das crianças ocorrem. Entretanto, esta assertiva não significa afirmar que a criança não possa divertir-se em suas brincadeiras: significa tão somente que o princípio do prazer não é esteio explicativo para o surgimento desta atividade na vida da criança.

Nesta direção, se estamos nos opondo a estas concepções naturalizantes da gênese da brincadeira no desenvolvimento infantil ainda nos resta responder o porquê de a criança brincar. Conforme já afirmamos outrora, a brincadeira começa a emergir no interior da atividade objetual. Entretanto, o que faz com que ela, de fato, deixe de ser linha acessória para converter-se em atividade-guia, para converter-se naquela atividade da qual dependem as maiores conquistas psíquicas do período? Leontiev (2017b) pontua que ao longo de seu desenvolvimento a criança passa a paulatinamente dominar cada vez mais a realidade sem que, no entanto, possa agir nesta mesma realidade.

[...] consiste no fato de o mundo objetivo do qual a criança é consciente estar continuamente expandindo-se. Esse mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física (LEONTIEV, 2017b, p. 120).

Portanto, na atividade objetual a criança buscava apropriar-se dos modos de uso dos objetos, isto é, *usar os objetos que os adultos usam*. Dadas as condições objetivas este círculo se amplia: ela domina cada vez mais objetos, suas funções, seus modos de uso. Neste sentido, Leontiev (2017b) afirma que “[...] uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo [...]” (p. 120). Assim, já não basta à criança agir com os objetos que ela já age, com os objetos que ela já domina: ela já tem feito isso.

Na fase inicial da infância, a criança está totalmente absorta no objeto e nos modos de com ele aturar, assim como em sua importância funcional. Chega a aprender certas ações, que ainda podem ser muito elementares, e é capaz de realizá-las por si só. Nesse momento, a criança afasta-se do adulto e dá-se conta que atua como um adulto. Antes, atuava também como um adulto, mas não se apercebia disso. Via o objeto com os olhos do adulto, “como através de um cristal” (ELKONIN, 2009, p. 403).

Como vimos, na primeira infância os objetos protagonizam a cena para a criança, enquanto os adultos estão nos bastidores. Entretanto, no contínuo domínio dos objetos ela começa a perceber que age com as mesmas coisas que os adultos. Portanto, Elkonin (2009) afirma que “[...] isso significa que a criança vê o adulto, sobretudo, pelo lado de suas funções. Quer atuar como o adulto, sente-se totalmente dominada por esse desejo [...]” (p. 404). Entretanto, uma coisa é agir com a mesma xícara que o adulto usa para beber seu café, outra muito diferente é dirigir um automóvel, por exemplo. A criança quer agir como adulto, mas existem impeditivos operacionais e sociais que a impedem: não de usar a xícara, mas de dirigir, certamente. Estamos diante de uma *contradição*: a crise dos três anos a conduz à

necessidade de agir de forma cada vez mais independente, entretanto há limites que a impedem.

[...] A forma exterior desta nova contradição, que surge no limite superior da idade pré-escolar, consiste em um conflito entre a forma clássica infantil “me deixa” e a forma não menos clássica do adulto “não faça”. Não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele; ela precisa *agir*, ela precisa guiá-lo, comandá-lo (LEONTIEV, 2017b, p. 121, grifo no original).

Destarte, a criança quer agir como os adultos, *quer fazer exatamente aquilo que os adultos fazem*, porém as operações exigidas pelas ações que ela quer executar ainda não lhe são acessíveis: “[...] a criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode precisamente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada” (LEONTIEV, 2017b, p. 121).

Como esta contradição pode ser resolvida? Para a criança a única forma de resolver esta contradição é por intermédio da brincadeira! Na brincadeira ela dirige, rema o barco, cozinha, etc. São, portanto, as condições sociais da vida da criança que fazem com que a brincadeira emergja e não aspectos individualizados pertinentes apenas à singularidade de cada criança. Neste sentido, se é esta contradição oriunda das condições de vida da criança que fazem surgir a brincadeira, seria possível afirmar que os conteúdos da brincadeira são alheios à realidade? Quais são os conteúdos da brincadeira infantil?

Especificamente em relação aos conteúdos da brincadeira, poderíamos afirmar que nela a criança busca um afastamento da realidade, a criação de um mundo tipicamente infantil no qual tudo pode acontecer à sua maneira? A análise que buscamos fazer até o momento nos conduz a uma resposta negativa a esta pergunta. O conteúdo das brincadeiras não pode ser alheio à realidade tendo em vista seu aparecimento exatamente das condições objetivas da vida da criança. Neste sentido, podemos afirmar que o *conteúdo da brincadeira de papéis* é justamente o próprio *ser humano* e as *relações humanas*. A criança não brinca para se afastar da realidade e criar um mundo infantil, mas exatamente o contrário: brinca para penetrar nesta realidade e apropriar-se mais profundamente dela. É nesta realidade social que ela vive e é dela que ela quer participar.

Como já afirmamos anteriormente a criança na primeira infância brinca com os objetos: ela já reproduzia ações como dar comida à boneca, dar banho nela, pentear seus cabelos etc. ainda que estas ações fossem desconexas entre si. Ademais, a criança continua

possuindo os mesmos brinquedos que já possuía antes: seus bonecos, animais de pelúcia, carrinhos etc. O que muda, portanto, entre as brincadeiras da primeira infância e as do pré-escolar? Lazaretti (2016) afirma que “[...] esses objetos e atos com eles realizados estão inseridos em um novo sistema de relações da criança com a realidade, adquiriram objetivamente um *novo significado social* [...]” (p. 132, grifos no original).

Portanto, o que radicalmente muda de um tipo de brincadeira para a outra é o aparecimento do *papel*<sup>16</sup>. Elkonin (2009), destacando o estudo marxiano acerca da mercadoria como unidade mínima de análise, afirma ser o papel esta unidade em relação à investigação acerca da brincadeira: é o papel que possui as propriedades fundamentais do *todo*. É justamente por intermédio do papel que se explicam as ações das crianças na brincadeira, o uso dos objetos e o desenvolvimento das regras e da conduta arbitrada.

Buscando traçar considerações acerca do conteúdo fundamental da brincadeira de papéis, Elkonin (2009) afirma que existem duas esferas na realidade infantil: a esfera dos objetos e a esfera das atividades das pessoas e de suas relações. Qual seria, portanto, a esfera que influi na brincadeira da criança? Para responder a esta questão, o referido autor cita uma experiência conduzida por Koroliova (p. 32-33).

Segundo o referido experimento, as crianças visitaram uma estação de trem, viram os trens e as pessoas subindo neles, subiram elas mesmas neles, compraram com os pais as passagens e ouviram o anuncio da partida dos trens. A educadora propôs então a brincadeira de estação às crianças. Ela ofereceu locomotivas, carros e guichês como brinquedos e ainda distribuiu os papéis. Entretanto, ainda que as crianças tenham gostado muito da visita à estação a brincadeira não prosperou. Então as crianças fizeram uma nova visita: viram novamente toda a parte material de funcionamento da estrada de ferro. Porém essa nova visita também não foi suficiente para desencadear uma brincadeira na qual as crianças assumissem papéis. Portanto, o que se pode depreender desse relato é que a simples observação do funcionamento da estação não é suficiente: as crianças na brincadeira não representam os trens, os vagões ou os guichês. É preciso desvelar a elas muito mais do que a materialidade física da realidade.

Neste sentido, repetiu-se a excursão à estação. Optamos por reproduzir parte do relato para que seja perceptível a nova esfera das observações das crianças:

[...] As crianças viram como o chefe da estação recebia cada trem, como os passageiros desciam, como se desembarcavam as bagagens, como o maquinista e o seu ajudante cuidavam da locomotiva e como os cabineiros

---

<sup>16</sup> O papel e seu desenvolvimento e complexificação serão objetos do próximo tópico.

cuidavam dos carros e atendiam aos passageiros. Ao entrar na sala de espera, viram como os viajantes compravam as passagens, os moços iam ao encontro dos passageiros para levar-lhes as bagagens até o trem, os varredores cuidavam da limpeza da sala etc. [...] (ELKONIN, 2009, p. 33).

Após essa nova visita na qual estive em voga as relações estabelecidas entre as pessoas na particularidade da estação de trem a brincadeira de papéis desencadeou-se e foi mantida com entusiasmo entre as crianças. Portanto, o *conteúdo* das brincadeiras de papéis é sempre o *humano*, as *relações estabelecidas entre as pessoas*.

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 2009, p. 34).

Neste sentido, conforme já afirmamos o que importa para a criança na brincadeira é a esfera das relações humanas. Justamente por isso o papel é a unidade fundamental da brincadeira. É ele quem condensa a especificidade das relações entre as pessoas: o papel social é, em última instância, um modo relativamente estável de relação social. Assim, cabe ressaltar que Elkonin (2009) diferencia *conteúdo de tema* ou *argumento*. Segundo o referido autor, *conteúdo* “[...] é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho [...]” (p. 35). Assim, o conteúdo da brincadeira revela o nível de conhecimento que a criança tem da realidade. Isso porque, segundo o autor, a atividade da criança pode revelar somente aspectos externos da atividade os adultos ou o seu sentido social. Já o tema “[...] é o campo da realidade reconstituído pelas crianças [...]” (idem). Os temas podem ser bastante variáveis a depender das condições sociais, históricas, econômicas e culturais. No relato acima, o conteúdo da brincadeira é de fato as relações sociais, já o tema é a estação de trem, uma das instâncias da realidade na qual ocorrem relações entre as pessoas.

Vale ainda destacar acerca da brincadeira de papéis que embora seja uma atividade na qual as crianças reproduzam as atividades produtivas dos adultos e as suas relações sociais, ela mesma *não é uma atividade produtiva*. De acordo com Leontiev (2017b), “[...] um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma [...]” (p. 122). Portanto, a criança não brinca tendo em vista um objetivo que não seja o próprio processo de brincar, ou seja, a brincadeira não visa a produção de um resultado

específico o que faz com que a criança não preocupe-se com os resultados de suas ações. Ainda nesta direção, Elkonin (2009, p. 19) afirma que “[...] o jogo é uma atividade em que se reconstroem, *sem fins utilitários diretos*, as relações sociais [...]” (grifos nossos).

Dadas estas assertivas ainda nos cabe questionar qual a necessidade que impulsiona o desenvolvimento imaginativo. Nesta direção, o que da estrutura da brincadeira de papéis faz com que a criança precise imaginar? Conforme vimos, inexistia imaginação no primeiro ano de vida e na primeira infância. Assim, Vigotski (2008) afirma que “[...] 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 [...]” (p. 25).

Portanto, se na brincadeira a criança busca fazer o que o adulto faz, embora não possa dominar as operações necessárias às ações, é preciso que *ela crie uma situação imaginária*: é em relação à essa situação que ela age. Neste sentido, “[...] a brincadeira com situação imaginária é algo essencialmente novo, impossível para a criança até os três anos; é um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais [...]” (VIGOTSKI, 2008, p. 29). Conforme anteriormente afirmado, a criança na primeira infância é totalmente dependente da situação concreta, daquilo que percebe imediatamente. Imaginar qualquer coisa que não esteja presente é algo impossível para ela. Entretanto, para agir como um adulto a criança *necessita imaginar* uma situação que não se passa de fato. No exemplo supracitado, para brincar de estação, as crianças *precisaram imaginar* uma situação de estação de trem que não se visualizava. É, neste sentido, a criação de uma situação lúdica imaginária que liberta a criança de suas impressões imediatas.

Destarte, a criação de uma situação imaginária é fundamental porque é a primeira vez que a criança consegue por intermédio da brincadeira “[...] agir em função do que tem em mente e não do que vê [...]” (VIGOTSKI, 2008, p. 29). Isto é, na brincadeira surge a possibilidade de que o *campo visual* divirja do *campo semântico*: a criança sabe que, por exemplo, sua sala de aula não é uma estação de trem, mas precisa imaginar que seja e o principal, ela precisa agir em termos daquilo que o espaço significa na brincadeira e não em termos daquilo que ela vê.

Cumpramos ressaltar que a criação de uma situação imaginária não significa a criação de uma situação na qual a criança “inventa” uma realidade. Como destacou Elkonin (1960), “[...] *o jogo com argumento*, por seu conteúdo, é a reconstituição do que a criança vê ao seu redor na vida e atividade dos adultos, e, ao mesmo tempo, é uma especial atividade independente do

pequeno [...]” (p. 512, tradução nossa, grifos no original). Portanto, a criação de uma situação imaginária é uma demanda que a reconstituição da realidade coloca à criança. Neste sentido, estamos compreendendo a existência de uma relação dialética entre criação e reprodução, conforme já pontuamos anteriormente. Assim, o fato de a criança reproduzir a vida e a atividade dos adultos em suas brincadeiras, não significa que ela faça uma cópia mecânica delas. Significa, porém, que a criança tem se apropriado paulatinamente da realidade e ao criar uma situação imaginária busca reproduzir nela elementos do real. Como afirma Ignatiev (1960), “[...] os atos que efetua no jogo devem satisfazer exigências determinadas e corresponder à realidade [...]” (p. 336, tradução nossa). Destarte, conforme já afirmamos outrora, os aspectos reprodutivos pertencem ao polo *ativo* da imaginação.

Nesta perspectiva, a brincadeira de papéis sociais, por sua natureza social, por ter como conteúdo as relações sociais e por sua estrutura na qual a criança precisa agir como adulto sem dominar as operações, demanda a criação de uma situação imaginária. Isso porque está posta uma contradição que só se resolve para ela a partir da criação de uma situação imaginária: ela quer agir como os adultos, mas não domina, nem pode dominar, as operações necessárias a estas ações. Logo é na situação imaginária que esta contradição se supera. Portanto, a imaginação não é premissa para a brincadeira infantil, mas produto de seu desenvolvimento e complexificação. Assim, *a criança não brinca porque imagina, mas imagina porque brinca*.

Dadas as primeiras aproximações em relação à brincadeira de papéis sociais e a necessidade que esta atividade tem em relação à imaginação, passaremos no próximo tópico a analisar como a criança representa seu papel na brincadeira e como ocorre o desenvolvimento dele, além de analisar as ações realizadas por ela na atividade. Neste sentido, buscaremos também os indícios da imaginação neste processo.

### 2.3 QUEM É E O QUE FAZ A CRIANÇA NA BRINCADEIRA?: A COMPLEXIFICAÇÃO DO PAPEL, AS AÇÕES DA CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO.

[...] *Exper.: Eu não quero assim; quero que me tragam primeiro a empada e depois a sopa.*  
*Alexei: Assim não se come. Depois da empada não se toma sopa.*  
*Exper.: Pois eu prefiro assim.*  
*Alexei: Pois aqui não se come assim. [...]*  
 (Elkonin, 2009, p. 290).

Dadas as assertivas com as quais buscamos evidenciar a natureza social da brincadeira de papéis destacando que seu conteúdo são as relações sociais e a sua estrutura demanda ações e operações específicas, buscaremos neste momento traçar considerações específicas concernentes ao papel e ao seu desenvolvimento e complexificação além de destacar as ações e operações relativas ao papel desempenhado. Neste sentido, estamos compreendendo que a brincadeira de papéis possui uma história de desenvolvimento no interior do período denominado idade pré-escolar, isto é, não é uma atividade que surge, já de início, nas suas máximas possibilidades. Estas somente serão atingidas em condições objetivas de vida e de educação que favoreçam seu desenvolvimento.

[...] A própria estrutura dos jogos sofre também grandes mudanças: vai dos jogos sem enredo, compostos por uma série de episódios frequentemente desconexos, sem ligação entre si, até converterem-se, entre as crianças de três ou quatro anos, em jogos com um argumento determinado, o qual vai se complicando e desenvolvendo de maneira cada vez mais metódica [...] (ELKONIN, 2009, p. 234).

Especificamente em relação ao papel concordamos com a definição de Duarte (2006) para quem “os papéis sociais são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento que fazem a mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais” (p. 90). Nesta perspectiva, o referido autor atesta que os papéis sociais podem ou não serem identificados com atividades profissionais, como professor, médico, escritor etc., ou como mãe e pai, por exemplo.

Neste sentido, o autor ainda afirma que a expressão papel social é redundante: *não existem papéis que não sejam sociais*, isto é, ninguém nasce herdando um papel, ninguém nasce professora ou mãe, por exemplo. Isso porque, “[...] todos os papéis são resultantes das relações sociais e condensam em si mesmos essas relações [...]” (idem). Ademais, cabe também o destaque ao fato de que “[...] o papel social é experiência acumulada que é passada ao indivíduo e que lhe permite orientar-se em meio à diversidade de atividades que compõem sua vida [...]” (p. 91)<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Cabe ressaltar, porém, que não estamos compreendendo os papéis sociais a partir de uma concepção funcionalista. Isto é, não entendemos os papéis sociais como funções que cada indivíduo deve executar tendo em vista o funcionamento do todo social de maneira harmoniosa. Ou seja, não vemos os papéis sociais tais como peças de uma engrenagem que para funcionar bem de maneira geral devem ter suas partes do mesmo modo funcionando adequadamente. Essa é uma ponderação importante para se demarcar que a análise histórico-cultural da brincadeira de papéis sociais apoia-se na compreensão materialista histórico-dialética de sociedade, que coloca em evidência as relações de poder e dominação que têm nos papéis sociais dispositivos de reprodução.

Tendo em vista estas questões introdutórias acerca do papel extraímos destas assertivas que a depender das condições objetivas da vida das crianças elas terão acesso a determinadas relações sociais que culminam na expressão do papel de uma forma específica. Apenas como forma ilustrativa, pensemos nas relações sociais estabelecidas em casa entre a família: são estas relações que moldam aquilo que a criança tem como representação de papel. Neste sentido, em uma família dita “tradicional” em que somente a mãe possui como responsabilidade os cuidados com a casa e com as crianças este será o exercício do papel de mãe ao qual a criança terá acesso; já se pensarmos em uma família na qual as responsabilidades são igualmente divididas entre seus membros este também será o modelo ao qual ela acessará.

Esta assertiva possui uma enorme implicação educativa no que diz respeito à *necessidade de ampliação daquilo que a criança conhece acerca da realidade*. É preciso que a escola ofereça às crianças *modelos* diferentes daqueles aos quais ela já está acostumada. Isso porque, conforme vimos, as brincadeiras de papéis reproduzem a vida. Neste sentido, mais do que simplesmente reproduzir os aspectos concernentes à cotidianidade é fundamental destacar que quanto mais variados forem os modelos de papéis sociais, mais “material” haverá para que a criança imagine o seu papel na brincadeira.

Elkonin, baseado em pesquisas de Slavina, afirma que na brincadeira de crianças mais novas da idade pré-escolar parece haver uma contradição: elas realizam ações simples com os objetos e, embora pareça haver protagonização e uma situação imaginária estes elementos ainda não são definidores das ações realizadas pelas crianças.

[...] No que se refere ao conteúdo real, é, por um lado, uma ação simples e reiterativa com objetos; por outro, parece haver no jogo protagonização e uma situação imaginária que não influi nas ações realizadas pela criança nem chega a ser o conteúdo fundamental que vemos nas crianças mais velhas [...] (ELKONIN, 2009, p. 245).

Portanto, nos momentos iniciais da brincadeira na idade pré-escolar, embora percebam-se indícios do papel, as ações desempenhadas pelas crianças ainda estão muito determinadas pelos objetos e não necessariamente pelo papel. Ademais, nos primórdios da brincadeira ainda não há uma atividade coletiva: cada criança brinca com seus objetos independente daquilo que outras crianças fazem. Como forma de exemplificar, transcrevemos uma passagem de Slávina (1948, p. 17-18 *apud* Elkonin 2009, p. 244).

Luísa colocou os móveis e sentou as bonecas à mesa; em seguida, vai até onde estão as peças de quebra-cabeça e retira-as de um balde grande de

brinquedo para metê-las em outro. Faz isso até que acaba o jogo. Nesse meio tempo, Olga fica de costas para Luísa, distribui em pratos as peças do quebra-cabeça. Os pratos estão empilhados. Toma uma peça do balde que tem à sua frente, coloca-a num prato, retira o prato da pilha e deixa-o em cima da cadeira que está ao seu lado. Pega a peça seguinte e coloca-a em outro prato, e assim, sucessivamente, até espalhar desse modo mais de 40 pratos, cada um com sua peça de quebra-cabeça. Passa depois a recolher por ordem, com a mesma metodicidade, as peças de cada prato e pô-las no balde, após o que volta a empilhar os pratos. Quando termina, recomeça tudo de novo. Esse jogo prolonga-se por 1 hora e 20 minutos. Tanto uma menina quanto a outra não se dirigem a palavra nem uma única vez enquanto dura o jogo, nem prestam a menor atenção às bonecas. À pergunta da experimentadora: - De que é que estão brincando? – Luísa responde, não obstante: - De jardim-de-infância.

*Exper.:* - Você é quem?

*Luísa:* - Sou a diretora.

*Exper.:* E você?

*Olga:* - Eu também.

*Exper.:* - O que você está fazendo?

*Luísa:* - Estou preparando a comida.

*Exper.:* E você, Olga, o que está fazendo?

*Olga:* - Estou distribuindo o mingau.

Embora o trecho seja extenso, o julgamos representativo desses momentos iniciais da brincadeira. As garotas afirmam estarem exercendo papéis: ambas representam diretoras. Entretanto, no interior da temática de jardim da infância, isto é, de escola, como afirmam estarem brincando, há inúmeras possibilidades de papéis que não sejam a diretora. Portanto, ainda que estejam em duas crianças, elas não se organizam a ponto de uma representar um papel e outra, outro. Ademais, não se comunicam. Cada uma executa suas ações independente do que a outra faça: uma faz a comida e a outra distribui o mingau. Elas poderiam fazer isso de modo conjunto, mas o fazem de maneira independente. Neste sentido, o que está em voga para as crianças não são necessariamente as relações sociais existentes entre as pessoas no interior da escola, mas as ações com os pratos, com as peças de quebra-cabeça, enfim, com o material lúdico.

Neste sentido, cabe ressaltar que as relações entre o papel e as ações dele decorrentes não se formam de maneira espontânea. Elkonin (2009) destaca que “esse nexos entre o papel e as ações com ele relacionadas não surge de maneira espontânea, e cabe aos adultos descobri-lo para a criança [...]” (p. 262). Portanto, o papel nem surge nem se desenvolve sem a participação dos adultos neste processo.

Buscando analisar o desenvolvimento do papel na brincadeira, Elkonin (2009) afirma, com base em experimentos, que em geral as crianças recusam-se a “brincar de si mesmas”. De acordo com o referido autor, as crianças menores da idade pré-escolar recusam este tipo de

brincadeira sem qualquer explicação do motivo para tal negativa; os pré-escolares de idade mediana também recusam a proposta de brincar de si mesmos e em resposta propõem outro tipo de brincadeira; já os pré-escolares mais velhos ao recusarem propõem que a brincadeira tenha como conteúdo alguma ocupação habitual, isto é, segundo o autor, as crianças mais velhas não compreendem de maneira lúdica essa relação com o experimentador: para elas, serem elas mesmas não se constitui como uma brincadeira. Nesta perspectiva, a resposta de uma menina à proposta de brincar de si mesma é bastante reveladora: “[...] Assim não vale. Nina Serguéievna é você. (Ri) Como vou brincar de Nina, se Nina sou eu mesma? [...]” (ELKONIN, 2009, p 274).

Portanto, a recusa em relação à brincadeira de si mesmo é um importante indício no que concerne à necessidade do papel na brincadeira dos pré-escolares. Nesta perspectiva, Elkonin (2009) afirma que “[...] o jogo só é possível se houver ficção [...]” (p. 275). Isto é, sem o papel não há a possibilidade da criação de uma situação imaginária: como imaginar uma situação diferente daquela que se apresenta se a criança representa ela mesma? Representar a si mesma não conduz a criança à criação de uma situação imaginária, já que esta é uma decorrência da assunção de um determinado papel na brincadeira.

Seguindo a análise dos experimentos, Elkonin (2009) destaca que as crianças aceitam com muito entusiasmo o papel de educadora. De acordo com o autor, “o papel de educadora é assumido com gosto tanto pelos meninos mais novos quanto pelos mais velhos. Em alguns casos, é precisamente esse o papel mais desejado [...]” (p. 280). Isto é, as crianças querem, na brincadeira, assumir o papel do adulto e é precisamente este papel em torno do qual gira tudo na atividade. Ademais, o referido autor também afirma que, geralmente, as crianças não gostam de assumir o papel de outra criança: *elas querem fazer o que os adultos fazem*. Neste sentido, cabe sempre destacar que a brincadeira de papéis mobiliza a esfera afetiva-emocional na qual estão inseridas as relações entre a criança e o adulto.

Ainda em relação ao papel da educadora assumido pela criança, Elkonin (2009) afirma que há indícios que permitem avaliar o desenvolvimento do *conteúdo do papel*. Com as crianças mais novas da idade pré-escolar, o papel é um orientador da ação com os objetos. Por exemplo, no papel de educadora a criança pequena coloca xícaras na mesa, serve café e alimento, mas limita-se a representar as ações da educadora. Já as crianças mais velhas na idade pré-escolar, além de reproduzir as ações de educadora, orientam as outras crianças partícipes da brincadeira, dirigem-se a elas, isto é, as relações sociais estabelecidas entre educadora e crianças são explícitas. Portanto, [...] a mudança do conteúdo do papel da educadora baseia-se na passagem da representação das ações da educadora, na qual as

crianças servem somente de fundo à atividade da educadora, para a representação das relações entre a educadora e as crianças (ELKONIN, 2009, p. 281).

Cabe ressaltar, porém, que essa mudança no conteúdo do papel, das ações às relações, não ocorre de maneira natural e espontânea. Não está em voga uma compreensão linearmente evolutiva na qual ocorre a passagem de um a outro conteúdo. O que está em jogo são as relações sociais estabelecidas pelas crianças com os adultos e com o seu entorno. A riqueza e a qualidade destas relações são determinantes para que o papel passe a refletir mais do que as ações compreendidas enquanto aparência daquilo que fazem os adultos, ou seja, para que o próprio papel sature-se de conteúdo social.

Na sequência dos experimentos, Elkonin (2009) analisa a proposta de brincadeira na qual as crianças deveriam assumir o papel de outra criança, isto é, uma brincadeira de companheiro. Assim, o referido autor afirma que as crianças menores da idade pré-escolar reagem de maneira semelhante à proposta de brincar de si mesmas, ou seja, não aceitam assumir o papel de um companheiro. Já as crianças maiores podem assumir este papel, pois “[...] quando assumem o papel de qualquer outra criança, captam ações e operações típicas ou alguns traços característicos da conduta dessa criança” (ELKONIN, 2009, p. 283). Neste sentido, cabe ressaltar que o referido autor atesta que, provavelmente, as crianças menores ainda não são capazes de fazer esse *destaque das características típicas* das outras crianças e que, portanto, este deve ser o motivo da não assunção do papel de companheiro.

Especificamente em relação a este destaque de determinadas características, julgamos essencial retomar as técnicas imaginativas as quais nos referimos no capítulo anterior. A *acentuação* (Rubinstein, 1978) e a *agudização* (Petrovski, 1985) caracterizam esse destaque àquilo que se mostra como mais característico, ou seja, como essencial. Embora os autores façam menção à caricatura como exemplo desta técnica e que concerne ao destaque dado à características físicas predominantes, julgamos que as características não físicas também estão inclusas no interior desta técnica. Portanto, as crianças destacam aquilo que há de mais essencial da personalidade e das ações daquela pessoa a quem estão representando, ou mais amplamente do papel social que estão reconstituindo.

[...] uma das premissas para que a criança adote a representação do papel de qualquer adulto é que capte os traços típicos da atividade desenvolvida por esse adulto. Pode-se supor que o conteúdo do papel se desenvolve precisamente em relação com o caráter dessa captação e vai desde a escolha das ações objetivas exteriores características do adulto até as suas relações com outras pessoas (ELKONIN, 2009, p. 283).

Um importante aspecto a ser pontuado é concernente à representação do papel: quando a criança assume um papel ela não está representando necessariamente uma única pessoa concreta, mas ao contrário, faz uma *generalização*. Leontiev (2017b) afirma que “[...] a criança assume certa função social generalizada [...]” (p. 132). Isto significa que sendo a educadora ela não está fazendo uma representação fiel de uma única educadora, mas generalizando aquilo que ela compreende serem traços concernentes ao papel social de educadora. Trata-se de um movimento de elaboração e síntese, ou seja, de recriação que a consciência da criança opera a partir das diversificadas experiências vividas.

Ainda em relação ao papel, Elkonin (2009) atesta que “[...] cada papel oculta determinadas regras de ação ou de conduta social [...]” (p. 284). Poderíamos pensar que cada papel já contem em si seus próprios “programas de conduta”, (PETROVSKI, 1985). Neste sentido, a criança ao assumir um papel não precisa antecipar o produto final de sua atividade, tendo em vista o fato de a brincadeira constituir-se como atividade não produtiva. Portanto, assumir um papel significa assumir também um programa de conduta adequado a ele. Neste sentido, Elkonin (2009) atesta que:

[...] o centro da situação lúdica é o papel assumido pela criança. O papel determina o conjunto de ações realizadas pela criança na situação imaginária. Também é o adulto, cuja atividade a criança reproduz. Assim, o objeto da atividade da criança no jogo é o adulto, o que o adulto faz, com que finalidade o faz e as relações que estabelece, ao mesmo tempo, com outras pessoas [...] (p. 204).

Portanto, especificamente em relação às ações desempenhadas pelas crianças na brincadeira é possível afirmar que, nos níveis mais desenvolvidos da brincadeira, elas são determinadas pelo papel. Assim, das ações manipulatórias com os objetos sem a existência de papel, a evolução das ações culmina na “subordinação” destas ao papel desempenhado.

[...] o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher*; *dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca*; dar de comer à boneca *como a mamãe*; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (ELKONIN, 2009, p. 258-259, grifos no original).

Dado o papel, as ações das crianças nas brincadeiras são ações reais, isto é, concernentes às ações reais realizadas pelos adultos. Nesta perspectiva, Leontiev (2017b) afirma que “[...] a ação sempre corresponde, se bem que de forma excepcional, à ação das pessoas em relação ao objetivo” (p. 125). Claro está que as crianças não agem da mesma forma que os adultos, dados, como já afirmamos, seus limites operacionais. Entretanto, as

ações das crianças, conforme postulado por Leontiev, não são fantásticas. Julgamos interessante descrever uma passagem do referido autor na qual ele apresenta dados de pesquisas de Fradkina.

As crianças brincavam de vacinação contra a varíola, e durante a brincadeira elas agiam da mesma forma que os adultos, quer dizer, elas realmente esfregavam a pele do braço “com álcool”; em seguida faziam um arranhão e depois friccionavam a “vacina”. O pesquisador interferiu na brincadeira e perguntou: “você gostariam que eu lhes desse álcool de verdade?” A proposta foi recebida com entusiasmo, pois é muito mais interessante usar álcool de verdade do que um álcool imaginário. “Vocês continuem vacinando enquanto eu vou buscar o álcool”, disse o pesquisador; “vacinem primeiro e depois vocês poderão esfregar com o álcool de verdade”. Esta sugestão, todavia, era contra as regras do brinqueado [da brincadeira] e foi categoricamente rejeitada pelas crianças. (p. 125-126).

Neste exemplo, é possível perceber que as crianças brincam assumindo papéis sociais e reais. Neste sentido, elas reproduzem ações reais, como afirmamos. O que é interessante notar é que, embora seja inegável que o aspecto imaginativo faça parte da brincadeira, o que está posto é uma situação absolutamente real. Ou seja, as crianças estão brincando e apropriando-se da realidade. Por isso a ideia de ter o “álcool de verdade” é recebida com entusiasmo. Porém, as crianças não estão dispostas a inverter uma lógica que elas sabem existir na realidade. Se na realidade, o profissional que aplica uma vacina, primeiro usa o álcool e depois faz a aplicação, esta sequência não pode ser invertida na brincadeira. Destarte, Leontiev (2017b) afirma que “[...] isso altera a ação, e é um desvio da ação real [...] nunca se faz o contrário – assim sendo, é melhor ficar com o álcool imaginário; então, a própria ação estará inteiramente de acordo com a situação real”. (p. 126).

Portanto, neste nível de desenvolvimento da brincadeira as crianças não estão dispostas a deixar de seguir a ordem das ações. Surgem, portanto, protestos delas que se expressam sob a forma “isso não é assim”, “não é assim que se faz”, “não é desse jeito” etc. Isso nos retorna à ideia de que a brincadeira de papéis não afasta a criança da realidade. Neste tipo de brincadeira não há a construção de um mundo alheio àquilo que se coloca no “mundo real”.

Ainda nesta perspectiva, Leontiev (2017b) analisa as *operações lúdicas*. Já afirmamos que compreendemos por operação o modo pelo qual se executa as ações, isto é, o *como se faz*. Neste sentido, as crianças reproduzem as ações dos adultos sem que para isso executem as mesmas operações. Por exemplo, uma criança “dirige”, mas o faz com uma tampa de panela; “monta um cavalo”, mas o faz usando um cabo de vassoura; “telefona”, mas usa um bloco de

madeira para tal; “cozinha”, mas prepara folhas e galhos secos em um balde de areia; enfim, poderíamos listar uma série de exemplos e modificar estes dados por outros objetos e por outras formas de reproduzir estas ações.

Neste sentido, o referido autor atesta que as operações feitas pelas crianças para agir como adultos são operações concernentes aos objetos<sup>18</sup> usados nas brincadeiras e não operações concernentes ao objeto real usado pelo adulto que está sendo substituído na esfera lúdica. Assim, a criança que usa uma tampa de panela para dirigir faz operações adequadas ao manejo da tampa de panela e não do volante de um carro, ônibus ou caminhão. Do mesmo modo uma criança que usa um cabo de vassoura para montar um cavalo: ela opera com o cabo de vassoura e não com um cavalo real.

[...] via de regra, o modo de ação, isto é, a operação, sempre corresponde exatamente ao objeto com o qual a criança está brincando. Se uma cadeira está desempenhando o papel de uma motocicleta em um jogo, os movimentos da criança correspondem estritamente às precisas propriedades da cadeira e de forma alguma às da motocicleta. A operação do brinquedo, assim como a ação, é estritamente real, porque os objetos com os quais ela corresponde são, eles mesmo, reais [...] (LEONTIEV, 2017b, p. 126-127).

Portanto, tendo como eixos de análise o papel e as ações das crianças na brincadeira, Elkonin (2009) traça quatro níveis de desenvolvimento da brincadeira de papéis. Faremos uma breve exposição destes níveis como forma de sintetizar este tópico. Esperamos ter sido suficientemente demonstrado que a “passagem” de um nível a outro não se dá naturalmente, mas depende do nível de conhecimento que a criança tem acerca da realidade.

O primeiro nível da brincadeira constitui-se principalmente pela ação da criança com os objetos. São, portanto, estes que determinam as ações e o papel e não o contrário. As ações ainda são bastante monótonas e a lógica delas ainda é infringida com facilidade. Ademais, ainda não há uma preocupação por parte da criança de dar continuidade às suas ações. Podemos inferir que este nível representa um momento de transição entre a atividade objetual e a brincadeira de papéis na qual os elementos da atividade precedente ainda se fazem muito presentes.

O segundo nível da brincadeira tem como conteúdo fundamental ainda a ação com os objetos, entretanto, com a diferença de que neste momento deve haver uma correspondência entre a ação lúdica e a ação real. O papel é denominado pela criança e ela o reduz às ações relacionadas ao papel que representa. A lógica das ações na brincadeira começa a refletir a ordem das ações reais e as próprias ações se ampliam. Assim, a criança não somente dá de

---

<sup>18</sup> O uso dos objetos na brincadeira de papéis será objeto do próximo tópico.

comer à boneca, por exemplo, mas cozinha a refeição, serve a mesa, dá de comer, retira os pratos etc. A alteração nesta ordem de ações não é praticada, mas também não é alvo de protesto.

O terceiro nível da brincadeira tem como conteúdo fundamental a representação do papel e das ações que dele derivam. Assim, a criança faz na brincadeira aquilo que é concernente ao papel que ela adota. Nestas ações começam a destacar-se elementos que vão além da ação com os objetos e que representam as relações sociais entre as pessoas representadas pelos papéis. Assim, as crianças costumam separar e definir os papéis antes de começarem a brincar e são os papéis que determinam o comportamento delas. Deste modo, são também os papéis que determinam a lógica e a ordem das ações. Estas são cada vez mais variadas: a criança como mãe não se limita mais a ações de alimentação e higiene, mas conta histórias antes de dormir, por exemplo. Isso possui relação com a ampliação do repertório infantil acerca das ações dos adultos e da realidade de maneira geral. Portanto, neste nível as infrações na lógica das ações já são alvos de protestos. As crianças corrigem seus companheiros de brincadeira alertando-os que “na vida não é assim”.

Por fim, o quarto nível da brincadeira tem como conteúdo fundamental de acordo com Elkonin (2009) “[...] a execução de ações relacionadas com a atitude adotada em face de outras pessoas cujos papéis são interpretados por outras crianças [...]” (p 298). Neste sentido, as crianças interagem na brincadeira sob a base do papel que cada uma representa: a criança-educadora adverte a criança-aluna que é preciso comer tudo, que é preciso lavar as mãos antes do almoço; a criança-médica dá indicações verbais do que a criança-paciente deve fazer, por exemplo, erguer a manga da roupa, deitar-se ou ainda dialoga com ela, consolando-a no caso de ser necessário tomar uma injeção etc. Deste modo, os papéis são claramente definidos e não há margem para que uma criança execute ações concernentes ao papel de outra. Portanto, as ações das crianças na brincadeira são reconstituintes das ações reais que elas observam e conhecem e a infração a esta ordem lógica é rapidamente repelida.

A constatação destes níveis não deve conduzir a uma interpretação lógico-formal de seu desenvolvimento. Elkonin (2009) destaca que muitas vezes é difícil “enquadrar” uma criança em um nível: ela pode apresentar indícios de dois deles. Nesta direção, ressaltamos a compreensão do referido autor para o qual os dois primeiros níveis podem ser colocados sob um mesmo conteúdo fundamental, a saber, as ações com os objetos e os dois últimos níveis sob o conteúdo fundamental das relações humanas. O que importa é identificar a tendência de desenvolvimento da brincadeira, no decurso da qual a consciência vai se tornando capaz de

captar e reconstituir ludicamente aspectos cada vez mais abstratos/menos palpáveis da realidade social.

Destarte, cabe ainda ressaltar que a passagem de um nível a outro está intimamente atrelada ao enriquecimento do conteúdo das brincadeiras infantis. Neste sentido, Elkonin (2009) afirma que “[...] a fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as ideias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar o jogo a cabo [...]” (p. 302). Estamos, portanto, diante de uma implicação pedagógica crucial.

Dadas esta assertiva ainda nos cabe ressaltar que seu pressuposto é intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento também da imaginação. Conforme já destacamos, a estrutura da brincadeira é que demanda a criação de uma situação lúdica imaginária. Entretanto, dadas as condições concernentes à imaginação, já pontuadas no capítulo anterior, sabemos que para que a *imaginação imagine* é preciso que o indivíduo possua um acervo de experiências que o possibilite não somente conhecer a realidade, mas criar a partir dela.

Sabemos que a imaginação criadora refere-as àquilo que é criado como novo para a humanidade. Sabemos também que a brincadeira de papéis não faz isso, nela não há a criação de nada de original para o gênero humano. Mas os aspectos reprodutivos da imaginação são igualmente importantes: na brincadeira de papéis, ao reproduzir situações reais de maneira imaginária e lúdica, a criança cria a possibilidade de vivenciar aquilo que ela mesma nunca vivenciou. Neste sentido, ainda que, por exemplo, ela já tenha ido ao consultório médico e à escola, já tenha viajado de ônibus ou de avião, já tenha ido a um restaurante ou à uma loja, ela sempre o fez na condição de paciente, aluna, passageira ou cliente e nunca na condição de médica, professora ou diretora, motorista ou piloto, garçoneiro, cozinheira ou vendedora. Assim, a situação imaginária reconstituída da vida real permite a criação do novo para a criança enquanto indivíduo singular, permite a ela inserir-se em instâncias da realidade que ainda não lhe são amplamente conhecidas e apropriar-se delas.

Destarte, quanto mais amplas forem as experiências infantis, mais essa riqueza será expressa em suas brincadeiras. Nesta perspectiva, Repina (1974) afirma que quanto mais experiência prévia a criança tem, mais a realidade se expressa nas suas brincadeiras, além de ela passar a ser mais crítica em relação às imagens imaginativas. Ainda nesta direção, e de acordo com as assertivas anteriormente colocadas, a referida autora afirma conclusivamente que o enriquecimento das representações das crianças com diferentes aspectos da realidade é fundamental na ampliação destas representações. Isso exerce uma enorme influência tanto no conteúdo quanto no número de imagens imaginativas, isto é, uma influência tanto quantitativa quanto qualitativa.

Sendo assim, a imaginação principia seu desenvolvimento na idade pré-escolar como requisito da brincadeira de papéis sociais. Neste sentido, a ampliação do repertório infantil em relação à realidade é condição para o desenvolvimento desta função psíquica e o desenvolvimento desta requalifica a atividade à medida que permite a criação de situações imaginárias cada vez mais complexas e convergentes à realidade tendo em vista que esta função promove um provisório afastamento do real para adentrar nele com mais profundidade. Ademais, cumpre ressaltar que a imaginação permite à criança agir para além da situação imediata, para além daquilo que vê: ela não é a adulta professora, mas precisa imaginar que é; ela não está na escola, mas precisa imaginar que está; ela não tem alunos, mas precisa imaginar que tem ou que seus colegas ou bonecas assim o são; ela não tem lousa, giz ou caneta de quadro branco, mas precisa imaginar que seu graveto ou seu palito o são: a brincadeira de papéis sociais é, portanto, *imaginação em ação*.

#### 2.4 O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E O USO LÚDICO DOS OBJETOS: TUDO PODE SER TUDO?

*[...] O processo de transformação do objeto em brinquedo é justamente o processo de diferenciação do significado e do significante e do nascimento do símbolo [...] (ELKONIN, 2009, p. 327).*

Buscamos evidenciar até o momento que o fato de a criança querer fazer aquilo que os adultos fazem a conduz à brincadeira de papéis sociais a qual, dada a natureza e a estrutura da atividade, faz emergir a necessidade da criação de uma *situação imaginária*. Neste sentido, afirmamos que as crianças buscam agir como os adultos, mas o fazem por intermédio de operações flexíveis com outros objetos que não os reais. É exatamente o uso dos objetos que neste tópico nos interessa. O uso dos *substitutos lúdicos* é uma das características fundamentais desta atividade infantil. Entretanto, a criança usa qualquer objeto como substituto? Há critérios para a seleção destes objetos? Quais? Enfim, na brincadeira, tudo pode ser tudo?

Um aspecto fundamental a ser destacado é que os objetos devem inserir-se nas reproduções que as crianças fazem das ações dos adultos. Portanto, como já afirmamos acima, é o papel que determina as ações e, conseqüentemente, os objetos necessários a elas. Neste sentido, ao brincar de médico, por exemplo, a criança executa ações como medir a temperatura, aferir a pressão, dar injeção, auscultar, enfim todas as ações que ela conhece como típicas de médicos. Para executar estas ações ela precisa de objetos: entretanto, a

criança provavelmente não tem um termômetro, um medidor de pressão, seringas e agulhas ou um estetoscópio e ainda que possuísse estes objetos ela não dispõe de condições para operar com os objetos reais. Para dar continuidade a sua brincadeira, faz-se necessário que ela substitua os objetos habituais do médico por outros que ela possui.

Conforme afirmado, a brincadeira de papéis e a situação imaginária a ela inerente fazem com que haja pela primeira vez uma *divergência entre o campo visual e o campo semântico*. Em relação aos objetos esta assertiva também é verdadeira. A criança sabe que tem em mãos um palito, mas o significado que ele adquire na brincadeira é o de termômetro. Assim, embora ela opere em relação ao palito o que ela busca é reproduzir as ações de um médico que mede a temperatura de seu paciente, por exemplo.

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no *significado dessa situação* (VIGOTSKI, 2008, p. 30, grifos nossos).

Neste sentido, Leontiev (2017b) afirma que na brincadeira de papéis sociais, dada a imprescindibilidade da criação de uma situação imaginária, há uma ruptura entre o *significado* e o *sentido*<sup>19</sup> dos objetos. Isso porque, a criança sabe que ele tem em mãos um objeto real e o significado dele se mantém, embora o sentido que ele adquire na brincadeira seja diferente de seu significado real. Essa ruptura, vale salientar, ocorre única e exclusivamente no decorrer da brincadeira como uma demanda desta e não como uma premissa para que a brincadeira ocorra, segundo o referido autor. Conforme afirmamos, a criança quer agir como os adultos e o sentido que os objetos adquirem no interior das brincadeiras é uma expressão do significado dos objetos com os quais os adultos agem.

Dada esta assertiva, cabe ressaltar que Elkonin (2009), ao analisar o uso de objetos na brincadeira de papéis, afirma que as possibilidades de substituição de um objeto por outro deram margem a diversas interpretações. Segundo o autor, por um lado há a compreensão de que na brincadeira tudo é possível e que tudo pode representar tudo e que esta premissa é uma expressão da rica imaginação infantil; por outro lado, há a compreensão de que a substituição realizada pelas crianças tem limites que incidem em relação à semelhança exterior entre os objetos, isto é, a semelhança entre o objeto significado (objeto usado na brincadeira como

---

<sup>19</sup> Quando nos referimos à ruptura entre o significado e o sentido dos objetos na brincadeira de papéis sociais, não estamos nos referindo à dissociação entre significado e sentido característica da alienação, tal como analisado por Duarte (2013) ao examinar esta ruptura em relação ao trabalho alienado na sociedade capitalista.

substituto lúdico) e o significante (objeto real que na brincadeira é substituído por outro) (p. 325).

Para inserir-se no debate oriundo da problemática da substituição de objetos, Elkonin (2009) baseia-se na pesquisa de Lúkov (p. 329) na qual as crianças deveriam conduzir as ações de distintos objetos que deveriam representar papéis de adultos ou crianças ou ainda de outros objetos na situação dada. De acordo com o autor, havia um número limitado de objetos no intuito de fazer com que as crianças usassem estes objetos nas suas substituições.

Apenas a título de ilustração, nas substituições, por exemplo, primeiro os cavalinhos e cachorrinhos de brinquedo deveriam representar as crianças no jardim de infância; depois, os cavalinhos deveriam representar os cozinheiros e os cachorrinhos representar os próprios cavalos. Portanto, tendo o experimento esta dinâmica, Elkonin, baseado nos dados obtidos pelo referido pesquisador, afirma que as crianças menores não escolhem por si mesmas os objetos substitutivos necessários e, portanto, aceitam passivamente as sugestões do pesquisador. Isto se explica pelo fato de que para a criança pequena os objetos possuem as funções por ela conhecidas. Ou seja, um cachorrinho não pode ser um cavalo, pois um cachorrinho é sempre um cachorrinho que deve latir, andar como cachorro e fazer coisas como tal. Se por um lado as crianças menores aceitam facilmente uma nova denominação dada como sugestão, por outro elas a perdem com a mesma facilidade, voltando ao uso original do objeto por ela conhecido.

Nesta mesma perspectiva, Repina (1974) afirma que nas crianças pré-escolares mais novas há uma *instabilidade da intenção*. Isto significa afirmar a criança mais nova “[...] é incapaz de manter o objetivo e a intenção da imaginação por um longo período de tempo [...]” (p. 264, tradução nossa). Neste sentido, embora no exemplo anteriormente citado a criança até aceite que o cachorrinho de brinquedo possa representar o cavalo na situação imaginária, ela não consegue manter este objetivo por um longo tempo, dada a falta de estabilidade de sua imaginação. Assim, ela retorna ao significado original do cachorrinho de brinquedo, isto é, como representação de um cachorro de verdade que deve, portanto, ter ações compatíveis a um cachorro e não a um cavalo.

Assim, cabe ressaltar que na brincadeira de papéis sociais a criança está começando a suplantar o imediatamente percebido deixando paulatinamente a determinação total exercida pela situação visual. Entretanto, podemos afirmar que isto é um processo que não ocorre de uma hora para a outra. A instabilidade da imaginação é também fruto desta não eliminação total da dependência do campo visual.

Portanto, Elkonin (2009) afirma que para as crianças menores na idade pré-escolar não é a denominação, isto é, a palavra pela qual o objeto é chamado na brincadeira, que determina as ações que devem ser executadas com eles. Para estas crianças é o próprio objeto que determina estas ações. Neste sentido, ainda que elas aceitem a mudança de denominação e possam, inclusive, chamá-los por outro nome, elas rapidamente retornam à denominação original e às funções do objeto.

O cenário descrito muda radicalmente em relação aos pré-escolares mais velhos. Segundo o autor, elas aceitam animadamente a brincadeira proposta pelo experimentador e chegam, inclusive, a aperfeiçoá-la com iniciativas próprias. Elas mesmas buscam de maneira ativa entre os objetos aqueles que devem ser os substitutos lúdicos das pessoas e dos objetos reais no decorrer da brincadeira. Elas também aceitam, embora as vezes a contragosto, as sugestões de substituições feitas pelo pesquisador. Assim, por exemplo, as crianças concordam que peças de quebra-cabeça sejam crianças na brincadeira. Entretanto, as peças são insuficientes para a quantidade necessária o que leva à sugestão de que os cachorrinhos e cavalinhos também representem crianças. A proposta é aceita ainda que com ironia, já que para elas não há semelhança alguma entre o objeto substituto e as personagens originais. Entretanto, ainda que possam aceitar com ressalvas, se aceitam a substituição esta permanece até o final da brincadeira.

Neste sentido, Elkonin (2009) afirma que estes experimentos demonstram que as substituições feitas pelas crianças na brincadeira são limitadas. Isto é, nem tudo pode ser tudo. Conforme afirma Vigotski (2008) “[...] a tese de Goethe de que, para a criança, na brincadeira, tudo pode se transformar em tudo, está errada [...]” (p. 31). Assim, Lúkov (1937, p. 65 *apud* Elkonin, 2009, p. 332), condutor das experiências, afirma que “[...] um pau vertical e muito alto pode ser a professora, mas um pau curto, não; o cavalinho de brinquedo pode representar uma criança mas para isso não serve, digamos, uma bola de madeira etc. [...]”.

Nesta perspectiva, se nem tudo pode ser tudo, qual é o critério adotado pela criança para que um objeto possa ser substituto lúdico e outro não? Lúkov (1937, p. 65 *apud* Elkonin, 2009, p. 332) afirma que “[...] é mais do que evidente que a condição para que um brinquedo substitua outro é a possibilidade de atuar de maneira determinada com o objeto dado [...]”. Neste sentido, podemos determinar que o critério usado pelas crianças para selecionar os substitutos lúdicos é justamente a possibilidade de reproduzir com estes objetos as ações dos adultos. Portanto, por exemplo, no caso de uma criança que brinca de cavaleiro é preciso que ela reproduza a ação de montar. Para tanto, é muito provável que tendo uma miniatura de um cavalo e um cabo de vassoura ela selecione o cabo, pois nele é possível montar. Já a

miniatura, embora idêntica ao cavalo, não permite a reprodução desta ação, ou seja, a criança não pode montá-la.

Nesta direção, Repina (1974) exemplifica a seleção de objetos pelas crianças a partir de um experimento realizado tendo como tema o conto de fadas “o galo da crista dourada e o moinho mágico” (p. 260). De acordo com a referida autora, a seleção feita pelos pré-escolares mais novos demonstra falta de análise crítica. Para estas crianças, a seleção baseia-se no princípio de que qualquer coisa pode ser alguma coisa.

Entretanto, a autora dá destaque à seleção feita pelos pré-escolares mais velhos com base em requisitos específicos. Neste sentido, o primeiro requisito foi que o objeto selecionado deveria substituir o objeto ou personagem em sua *função*. Portanto, para substituir o galo as crianças escolheram um cubo “angular-agudo”, pois a função do galo é a de bicar; para substituir um moinho de vento as crianças selecionaram um gato de brinquedo que poderia ser girado pelo rabo, pois a função do moinho é girar. Já o segundo requisito demonstrado pelas crianças foi com relação à *semelhança externa*; assim, elas buscavam nos objetos substitutivos aqueles que tivessem alguma semelhança, por exemplo, em cor com o objeto original. Por fim, o terceiro requisito diz respeito à *correspondência em dimensão*; portanto, as crianças buscavam nos objetos substitutivos os que tivessem semelhança, por exemplo, em tamanho com o objeto real.

Com base nos pressupostos anteriormente elucidados, tendo em vista a necessidade de reprodução das ações dos adultos com operações flexíveis relacionadas aos objetos substitutivos, podemos afirmar que na brincadeira de papéis o critério para selecionar os substitutos lúdicos é o de função. Portanto, as crianças destacam as funções sociais dos objetos e querem que com o objeto substituto possam ser realizadas as ações concernentes às funções dos objetos originais. Isso porque, conforme já destacado, o que está em jogo para a criança são as atividades dos adultos e as relações sociais por eles estabelecidas: os objetos devem inserir-se nesta dinâmica, eles devem dar suporte para as ações da criança.

Portanto, ainda no que diz respeito ao uso dos objetos na brincadeira, Vigotski (2008) afirmando que há uma inversão na dinâmica objeto/sentido, que na brincadeira transforma-se em sentido/objeto, destaca que “[...] na brincadeira, a criança opera com o significado separadamente do objeto [...]” (p. 31). Assim, conforme já destacado e conforme afirmado por Leontiev (2017b), a criança opera com o sentido atribuído por ela (e pelos pares) na brincadeira. O objeto perde, ainda que momentaneamente, seu significado real para ganhar um sentido provisório na brincadeira. Neste sentido, Vigotski (2008) atesta que “na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com

os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos [...]” (p. 31).

Entretanto, o referido autor, mesmo afirmando que a brincadeira de papéis sociais permite a separação da palavra do objeto, isto é, a palavra deixa de ser uma extensão de cada objeto singular, afirma que para que haja de fato essa separação a criança precisa de um *pivô*. O autor considera que os substitutos lúdicos são estes pivôs. Há o que o autor denomina de *transferência de significados*: o significado do objeto real é transferido para o pivô. A criança age com relação aos significados, mas ainda em uma situação concreta. Ela começa a libertar-se das amarras situacionais, como já afirmado, mas o faz ainda com ponto de apoio na realidade concreta. Lidar com os significados somente no plano abstrato é algo que ela ainda não pode fazer. Destarte, “[...] 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).

Nesta mesma perspectiva, Elkonin (2009) afirma que no percurso do desenvolvimento da brincadeira de papéis há mudanças na estrutura entre o objeto, os modos de atuação com ele e a palavra. Portanto, de uma relação que se expressa pela estrutura “objeto-ação-palavra” as paulatinas modificações culminam na expressão da estrutura “palavra-objeto-ação” (p. 334).

[...] com efeito, em que é que um cabo de vassoura se parece com um cavalo? O cabo de vassoura nem é sequer a imagem esquematizada de um cavalo. Mas o caso é que esse mesmo cabo de vassoura pode ser também uma escopeta, uma serpente e uma árvore. Essa variedade funcional expressa-se ainda com maior clareza nos brinquedos anódinos. Um pedaço de madeira pode ser um prato em que se serve comida e também a própria comida que se põe sobre uma folha de papel que se faz de prato. Isso depende integralmente do *significado* que a criança atribua ao objeto no momento concreto do jogo [...] (ELKONIN, 2009, p. 354, grifo nosso).

Neste sentido, se anteriormente os objetos continham para a criança modelos de ações que deveriam ser executadas com eles, sendo a palavra uma extensão do próprio objeto, com a inversão desta estrutura podemos afirmar que o determinante passa a ser a palavra. Assim, na brincadeira de papéis a criança designa um objeto como sendo outro e passa a agir em relação à denominação que o objeto ganha no interior da brincadeira. Se ela chama um graveto de colher ela executará com o graveto ações concernentes à colher e não ao graveto.

[...] a palavra com que a criança denomina o objeto polifuncional no jogo restringe imediatamente a sua designação, determina a sua função no jogo dado, o que é que com esse objeto se pode e deve fazer no jogo, que ações

são exequíveis com ele. Se à peça de quebra-cabeça se chamou ferro de engomar, isso significa que com ela devem ser executados os movimentos de passar a ferro. Se se lhe pôs o nome de croquete, há que comê-lo; e se prato foi a denominação escolhida, tem-se de pôr comida nele e levá-la como se fosse num prato. Isso é possível unicamente porque *a própria palavra leva implícita nesse período de desenvolvimento a experiência das ações com os objetos* (idem, grifos nossos).

Ainda com relação a estas assertivas, é interessante ressaltar que os substitutos lúdicos devem substituir objetos ausentes. Neste sentido, os experimentos de Elkonin (2009) demonstram que diante do objeto real é difícil para a criança nomear outro objeto como sendo este e executar as ações do objeto real com o substituto. Assim, por exemplo, tendo uma faca e um lápis é difícil para a criança chamar a faca de lápis e desenhar com ela da mesma forma que chamar o lápis de faca e com ele cortar. Portanto, Elkonin (2009) afirma que “[...] a introdução do objeto real acentua os vínculos do objeto com as ações e enfraquece ou até freia totalmente os da palavra com as ações” (p. 350), já que o psiquismo da criança ainda é fortemente influenciado pelas impressões externas.

Este pressuposto evidencia que, conforme já pontuamos, o substituto lúdico deve ser um suporte para as ações concernentes ao papel desempenhado pela criança na brincadeira. Ademais, a criança busca estes substitutos por não possuir os objetos reais ou por não possuir condições de poder operar com eles. Entretanto, a brincadeira é a representação do real: possuindo o objeto real e podendo operar com eles é isso que ela procura fazer. Se ela possui uma faca e precisa cortar algo, para que fazê-lo com um lápis? Imaginar que um objeto é outro é uma *necessidade* oriunda da ausência do objeto real.

Cabe ressaltar que, embora a brincadeira de papéis sociais seja permeada por aspectos imaginários, desde a criação de uma situação imaginária até a assunção de um papel e a imaginação de que alguns objetos sejam outros, não significa, destaca Repina (1974), que a criança confunda aquilo que é imaginário com aquilo que é realisticamente percebido. A criança não vive em um mundo fantasioso que a afasta do mundo real. A referida autora afirma que “[...] não importa o quão envolvido possa estar o pré-escolar jogando com uma filha boneca, por exemplo, uma ilusão que isso não é uma boneca, mas uma criança viva, certamente não está presente [...]” (REPINA, 1974, p. 263, tradução nossa). Nesta mesma perspectiva, “[...] se a boneca de repente mordesse um pedaço de bolo ou conversasse ou caminhasse a criança ficaria extremamente assustada” (idem).

Destarte, como procuramos evidenciar, os objetos usados pelas crianças como substitutos lúdicos devem dar suporte às ações concernentes ao papel desempenhado por elas

na brincadeira de papéis sociais. Neste sentido, nem tudo pode ser tudo: nem todo objeto dá suporte às ações. As crianças selecionam aqueles objetos com os quais ela pode agir. Ademais, conforme destacado por Leontiev (2017b) na brincadeira ocorre uma ruptura entre o significado e o sentido dos objetos e as crianças agem em relação ao sentido atribuído por elas na brincadeira. Elkonin (2009), nesta mesma direção, deu fundamental importância à palavra, afirmando que a criança age em relação à nova denominação que o objeto ganha na atividade infantil. Como já havíamos afirmado, a imaginação e a brincadeira de papéis permitem, pela primeira vez, que a criança aja em relação àquilo que ela imagina e não em relação àquilo que ela vê. Há, portanto, uma divergência entre o campo visual e o campo semântico, tal como afirmado por Vigotski (2008). Na brincadeira de papéis, imaginar significa ir além daquilo que se vê tendo como apoio exatamente aquilo que se vê.

## 2.5 O DESENVOLVIMENTO DAS REGRAS, DA CONDUTA ARBITRADA E A IMAGINAÇÃO: A BRINCADEIRA É LIVRE?

*[...] Quanto mais desenvolvido está o jogo, tanto maior é o número de regras internas [...] (ELKONIN, 2009, p. 243).*

Temos buscado até o momento analisar os aspectos centrais concernentes à brincadeira de papéis sociais. Damos destaque à estrutura e aos conteúdos desta atividade, ao desenvolvimento do papel e das ações necessárias a ele e ao uso dos objetos. Conforme já afirmado, a brincadeira se caracteriza pela existência de uma situação imaginária e pelo fato de a criança agir em função desta situação tanto pela adoção do papel quanto pelo uso dos substitutos lúdicos necessários às ações. Neste sentido, se é ela mesma quem imagina a situação e todos os seus componentes, é possível afirmar que na brincadeira a criança faz tudo aquilo que quer podendo, portanto, agir livremente? dada a situação imaginária, é possível afirmar que na brincadeira a criança é livre?

Conforme outrora afirmado, o papel é a unidade central a partir da qual se analisa a brincadeira de papéis sociais. Isso porque, é a assunção de um papel que determina as ações concernentes a ele e conseqüentemente os objetos necessários a execução delas. Nesta perspectiva, Elkonin (2009) afirma:

*[...] o típico do jogo protagonizado é a sujeição à regra relacionada com o protagonismo que a criança assume. A ligação da regra com o papel na protagonização criadora é orgânica; as regras são determinadas pelo*

conteúdo fundamental do papel e complicam-se a medida que se desenvolve e se complica esse conteúdo [...] (p.356).

Portanto, o papel assumido pela criança na brincadeira determina o comportamento que deve ser assumido por ela no interior da brincadeira. Todo papel possui regras a ele implícitos: assumi-lo significa assumir também as regras condizentes a ele. Neste sentido, quanto mais a criança toma consciência do papel que ela assume, mais as regras concernentes a ele se apresentam para ela.

[...] A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno [...] (VIGOTSKI, 2008, p. 27).

Conforme já afirmado, as crianças brincam tendo como pressuposto a representação do real. Não há a criação de um mundo paralelo no qual prevaleça o imaginado sobre a realidade. As crianças brincam de ser adultos, brincam de agir como adultos, de usar os objetos que os adultos usam: toda a situação imaginária é uma decorrência da *necessidade de fazer o que o adulto faz*. Portanto, a brincadeira não segue os pressupostos e leis de uma imaginação livre, mas, pelo contrário, a brincadeira segue as regras do mundo real.

[...] toda a ideia de que a criança vive, quando joga ou brinca, num mundo imaginário, e de que as leis desse mundo imaginário são contrárias às leis do mundo real não corresponde à realidade. “*O mundo do jogo*” tem suas leis rígidas, que são reflexo ou cópia das relações reais existentes entre as pessoas e os objetos, ou entre os objetos. O jogo não é um mundo de fantasia e convencionalismo, mas um mundo de realidade, um mundo sem convencionalismos, só que *reconstruído por meios singulares* (ELKONIN, 2009, p. 318-319, grifos nossos).

Portanto, assumir um papel coloca a criança diante de um dilema entre o que ela possa desejar no momento da brincadeira e o comportamento esperado dela tendo em vista o papel por ela desempenhado. Isto é, a criança encontra-se diante do impasse entre, porventura, ceder aos impulsos de desejos fortuitos ou controlar esses impulsos e permanecer fazendo exatamente aquilo que o papel lhe determina. Neste sentido, Elkonin (2009) afirma que na brincadeira de papéis sociais há um papel que é explícito e uma regra implícita ao próprio papel: é o papel o determinante, mas nele está contida a regra. Na mesma perspectiva, o referido autor afirma que quando há uma regra explícita, há um papel implícito. Também nesta direção, Vigotski (2008) atesta que “[...] exatamente da mesma forma como a situação

imaginária contém em si, obrigatoriamente, regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras contém em si a situação imaginária [...]” (p. 28).

Para exemplificar esta assertiva, Vigotski (2008) cita um jogo de xadrez. Segundo o autor, embora este seja um jogo de regras, há por detrás uma situação imaginária. Isto porque, é característico deste jogo “[...] o peão poder andar somente de uma forma, o rei de outra, a rainha de outra; “comer”, perder peças, etc. [...]” (p. 28). Portanto, mesmo no xadrez, reconhecidamente um jogo de raciocínio, há uma situação imaginária. Os jogadores agem em razão de uma situação criada especificamente por este jogo. Não há, de fato, reis, rainhas ou peões: são peças que se imagina como tal. Embora haja a materialização das peças, o jogo ocorre num plano abstrato. Esta proposição vigotskiana reitera que a imaginação, de forma alguma, se opõe ao pensamento, da mesma forma que reitera que a imaginação encontra-se nos mais diversos âmbitos da vida.

Especificamente em relação à criança pré-escolar e à brincadeira de papéis sociais, podemos afirmar que, conforme aponta Vigotski (2008), “[...] na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória” (p. 28). Isso porque, alguém que observa uma criança brincando pode ter a impressão de que ela está em um mundo só dela no qual ela mesma define o que pode e o que não pode existir a partir daquilo que ela imagina. Entretanto, isso não é verídico. Como afirmamos, existem profundas relações entre esta atividade infantil e a realidade da qual a criança se apropria.

Nesta perspectiva, Elkonin (2009) atesta que a brincadeira de papéis permite a reestruturação da conduta da criança. Como já afirmamos, há uma disputa entre os desejos momentâneos e a necessidade de determinado comportamento em função do papel assumido: esta disputa tende a ser ganha pelo papel; a criança passa a renunciar aos seus desejos. Neste sentido, o referido autor afirma que a conduta da criança torna-se *arbitrada*. Assim, compreende-se por “[...] conduta arbitrada a que se apresenta em conformidade com um modelo (independentemente de se dar em forma de ato de outra pessoa ou de regra manifesta) e que se verifica por confrontação com tal modelo” (ELKONIN, 2009, p. 417). Foi também nesta direção que Vigotski (2008) afirmou que “[...] ao brincar, a criança chora como um paciente, mas alegra-se como um dos brincantes. Ela recusa o impulso imediato, coordenando seu comportamento; cada atitude sua está ligada às regras da brincadeira [...]” (p. 32).

No jogo se manifesta com especial vivacidade a renúncia aos desejos passageiros em benefício de fins mais elevados. A criança renuncia a determinados atos que lhe chamam a atenção em benefício de outros menos atrativos, porque assim o exige o papel que desenvolve no jogo. As

exigências para cumprir bem seu papel subordinam os desejos imediatos da criança (ELKONIN, 1960, p. 521, tradução nossa).

Portanto, a criança passa a comparar o seu próprio comportamento em relação ao comportamento do modelo. Assim, ao representar um papel ela, paulatinamente, passa a tomar consciência de seu próprio comportamento e a controlá-lo voluntariamente na brincadeira. Como forma de ilustrar estas assertivas, tomamos os exemplos de Elkonin acerca de uma brincadeira de estação ferroviária. Julgamos interessante reproduzir um excerto no qual a criança no papel de bilheteira quer comprar biscoitos na cantina, mas hesita em deixar seu posto.

[...] *Bárbara remexe-se na cadeira, olha para a cantina, mas não sai do lugar.* Depois volta a olhar na direção da cantina, observa a educadora e pergunta: - E eu, quando posso comprar comida? Agora não tenho ninguém – diz a título de justificativa. Leonid responde-lhe: - E por que não vai? Vá e pronto. – *Bárbara olha para os lados, na eventualidade de aparecer algum passageiro que deseje comprar passagem, e corre até a cantina. Compra rapidamente e regressa voltando ao guichê* (ELKONIN, 2009, p. 28, grifos nossos).

No exemplo dado pelo autor é evidente o conflito existente entre o desejo da garota de comer biscoitos e a necessidade de permanecer no guichê para a venda das passagens de trem. Ela remexe-se em sua cadeira, mas não sai. Só vai à cantina quando outro colega diz para que ela vá. E ainda assim vai rapidamente, olhando para os lados para ver se surge algum passageiro. Ao comprar seus biscoitos retorna rapidamente ao seu posto de bilheteira.

Se por um lado a bilheteira encontrava-se no conflito de sair ou não de seu lugar para comprar os biscoitos, a garota da cantina também estava diante de seus próprios conflitos: como comer biscoitos se ela mesma os vendia?

[...] *Gália está sozinha na cantina e passa os biscoitos de um prato para outro.* – Eu também quero comer; o que devo fazer, comprar ou não? – Bóris (rindo): - Compre para si mesma e pague-se a si mesma. – Gália ri, mas toma dois copeques, compra de si mesma dois pedacinhos de biscoito e diz, como que explicando-se à educadora: - Eles já compraram uma vez. – E a educadora responde-lhe: - Por que você comprou tão poucos? – Gália: - *O trem está para chegar, e o que vou vender aos passageiros?* (idem, grifos nossos).

Pelo excerto é possível perceber que a garota embora provavelmente querendo comer os biscoitos, não o faz. Ela só os compra quando também um colega diz a ela para que compre e pague a si mesma. Interessante notar que a garota, ao fazer isso, dirige-se à educadora para explicar-se buscando dela uma aprovação em relação a sua atitude. Ademais, cumpre destacar

que quando questionada sobre o motivo de ter pegado tão poucos biscoitos a garota esclarece que ainda há passageiros a chegar na estação. Isto é, ainda que ela quisesse comer mais biscoitos do que pegou ela não o fez pensando na continuidade da brincadeira. Se ela comesse tudo o que sobraria para vender? Sem biscoitos não há cantina e sem cantina os passageiros que chegam à estação podem ficar com fome.

Neste sentido, dados os pressupostos elucidados e os exemplos apontados, julgamos que torna-se evidente que o comportamento da criança modifica-se na brincadeira e que este passa a ser objeto de sua reflexão. O fundamental na brincadeira de papéis sociais é cumprir adequadamente as regras implícitas ao papel assumido. Justamente por isso, Elkonin (2009) afirma que “[...] o jogo é *escola de conduta arbitrada*” (p. 420, grifos nossos). É na brincadeira que a criança *aprende* a fazer isso pela primeira vez. Nesta mesma direção, expomos mais um exemplo do referido autor que, embora não seja necessariamente uma brincadeira de papéis, demonstra claramente a diferença existente entre o comportamento de uma criança pré-escolar e de uma criança mais nova ao brincar.

[...] as minhas filhas escondiam-se e eu as procurava. No quarto havia um cabide com peças de vestuário. Era o lugar ideal para se esconder. Eu via perfeitamente onde elas se metiam, mas dissimulava; ficava andando pelo quarto e repetia: “onde estarão as minhas meninas?” Quando me aproximava do esconderijo, ouvia o “drama” que se desenrolava atrás das roupas. A menor esforçava-se para sair; a maior tapava-lhe a boca, sussurrava “Não faça barulho!” e a segurava. Por fim, a menor, sem poder suportar a tensão, soltava-se e corria para mim gritando: “Estou aqui!” A mais velha saía descontente e declarava que não brincaria mais com a irmã, pois esta não sabia brincar [...] (ELKONIN, 2009, p. 2).

O citado exemplo expõe de maneira evidente que a menina menor ainda não consegue dominar seu comportamento tendo em vista o cumprimento daquilo que se espera em uma brincadeira de esconde-esconde, isto é, ficar escondida para não ser encontrada. Ela ainda é movida pelos impulsos mais imediatos. Ademais, pode-se afirmar que o motivo da brincadeira reside para a menina menor na relação com o pai, conforme destaca o autor. O motivo para a menina maior encontra-se na própria brincadeira e com isso no cumprimento das regras concernentes a ela. O mesmo podemos afirmar da brincadeira de papéis sociais. Elkonin afirma que, conforme já pontuamos, o conteúdo central desta atividade são as relações humanas. Neste sentido, em relação ao papel, Elkonin (2009) atesta que “[...] o seu conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre os adultos [...]” (p. 420).

Nesta direção, o referido autor, tendo por base o pressuposto de que na brincadeira surge para a criança as regras das relações humanas estabelecidas entre as pessoas, afirma que

a brincadeira torna-se fonte de desenvolvimento moral para a criança. Assim, Elkonin (2009) pontua que “[...] o jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação” (p. 421). Na mesma perspectiva, Martins (2006) destaca que a formação moral “[...] requer, necessariamente, unidade entre conteúdos cognitivos (significados) e componentes afetivo-motivacionais (de sentido pessoal), dado frequentemente presente na brincadeira de papéis [...]” (p. 47). Ainda de acordo com a referida autora, “[...] são as vivências associadas aos conteúdos morais que possibilitam a elaboração pessoal destes, condição para que se consolidem como disposições da personalidade” (idem).

Ainda sobre estes aspectos, cumpre destacar que, conforme temos visto, a brincadeira de papéis sociais, em suas formas mais desenvolvidas e complexas, se expressa pela brincadeira coletiva. Assim, cumprir as regras implícitas ao papel significa também ter em vista as regras implícitas aos papéis adotados pelas outras crianças na brincadeira. Portanto, [...] cada um dos companheiros de jogo atua em relação ao outro a partir da sua nova posição convencional. Deve coordenar as suas ações com o papel de companheiro de jogo, ainda que não se encontre nesse papel (ELKONIN, 2009, p. 411).

Ademais, isso significa também que devem ser aceitos os sentidos atribuídos a determinados objetos ainda que não se atue diretamente com eles. Por exemplo, em uma brincadeira de médico é preciso que a criança paciente aceite que o palito de sorvete é um termômetro, ainda que somente a criança médico atue com ele. Assim, a criança no papel de paciente precisa ver o palito de sorvete pela ótica da criança no papel de médico.

Neste sentido, o fato de a criança na brincadeira necessitar levar em consideração o papel dos companheiros e, conseqüentemente, suas ações com os objetos, promove o que Elkonin (2009) denomina de *descentramento cognoscitivo*, isto é, uma mudança na postura da criança que passa a levar o *outro* em consideração. Portanto, conforme afirma Elkonin (1960), “[...] jogando em conjunto, quando cada pequeno executa seu papel que está estritamente entrelaçado com o papel do companheiro de jogo, as crianças se submetem às regras de relações mútuas contidas nos papéis que realizam e põem de acordo entre si suas ações [...]” (p. 514, tradução nossa).

Portanto, neste tópico buscamos responder se na brincadeira a criança é livre. Conforme pontuado, Vigotski (2008) atesta que esta liberdade é ilusória. Isto porque, buscamos elucidar o quanto os papéis assumidos pelas crianças contém regras que lhe são implícitas: assim, a assunção do papel implica a assunção das regras que lhe são correspondentes. Ademais, as crianças assumem papéis reais de pessoas que atuam na realidade concreta. A dinâmica dessa realidade é também expressa na brincadeira. Nesta

perspectiva, “[...] as crianças reagem fortemente com seus parceiros de jogo que por alguma ou outra razão se recusam a jogar e saem da situação do jogo” (REPINA, 1974, p. 263, tradução nossa). Isso se expressa nas máximas proferidas pelas crianças como “não é assim”, “assim não se faz” etc.

Destarte estamos compreendendo a brincadeira de papéis sociais como um modo particular que a criança, enquanto indivíduo singular, tem de se aproximar da universalidade do gênero humano. O que está em voga para a criança não é a construção de um mundo que lhe seja próprio, de um mundo no qual ela seja livre para fazer tudo aquilo que seus desejos espontâneos e imediatos lhe determinam; pelo contrário: a brincadeira de papéis sociais é a forma pela qual a criança se apropria da realidade e passa a paulatinamente objetivar-se nela. O desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar não afasta a criança da realidade, mas a insere diretamente nela.

Justamente por isso estamos entendendo que o desenvolvimento da imaginação possui íntima relação com o desenvolvimento da conduta arbitrada. Isso porque, conforme afirmado, a brincadeira se constrói a partir da criação de uma situação imaginária. Assim, a criança precisa agir em termos desta situação e não em termos daquilo que vê. Agir a partir daquilo que é imaginado exige um grande esforço da criança, promovendo, portanto, o desenvolvimento da conduta arbitrada.

### CAPÍTULO 3: IMAGINAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Destacamos anteriormente que há uma generalizada aceitação de que a brincadeira seja algo inerente à infância e que esta atividade infantil seja a expressão da rica imaginação da criança. Ademais, esta imaginação seria uma possibilidade de escape do mundo com objetivos de criação de um particularmente infantil o qual seria o reino da liberdade imaginativa, da liberdade da criança e do prazer advindo do brincar. Estas concepções certamente conduzem a implicações pedagógicas.

Uma implicação pedagógica fundamental concernente a estas concepções diz respeito, principalmente, à não interferência, por parte do professor, nas brincadeiras infantis. Essa interferência é considerada como prejudicial ao livre desenvolvimento desta atividade à medida que o professor, como alguém externo, atrapalharia a espontaneidade da criança na brincadeira. A brincadeira, pois, deveria emergir e desenvolver-se de maneira livre e espontânea.

Tendo esta perspectiva, muito em voga tanto nas teorias pedagógicas hegemônicas, quanto nas instituições de educação infantil, cumpre questionar acerca de qual tipo de brincadeira se faz referência. Ainda que aparentemente a criança pareça estar brincando é necessário considerar que nem tudo que a criança faz é brincadeira. Neste sentido, Saccomani (2016) afirma que:

Há que se ter claro que nem tudo o que é chamado de *brincar*, na educação infantil, merece de fato essa definição. Isso nos leva a afirmar que a criança abandonada em uma relação imediata com objetos, sem a intervenção do professor, pode estar simplesmente em um ato sensorial-manipulatório. Isto é, tal como o animal não brinca, a criança pode não brincar se for alienada de um processo de humanização (p. 87, grifo no original).

Portanto, mais do que parecer brincar, a criança precisa brincar, de fato. E isso não é espontâneo, não é natural, não emerge na vida infantil como algo inerente a sua condição de criança. A atividade lúdica, principalmente a brincadeira coletiva de papéis sociais, requer ações educativas que a promovam e a complexifiquem. Isto porque, conforme já afirmado, a criança reproduz na brincadeira aquilo que vivencia, ela representa os papéis sociais que conhece. Portanto, “[...] se a brincadeira de papéis sociais for deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação própria aos papéis sociais com uma presença mais marcante no cotidiano da sociedade contemporânea [...]” (DUARTE, 2006, p. 95).

Assim o afirmamos, pois compreendemos que toda brincadeira de papéis sociais tem um *conteúdo*. Entretanto, cabe questionar, *qual conteúdo?* Concordamos com Lazaretti (2016) que “[...] o conteúdo da brincadeira *depende* das condições concretas da vida da criança, das relações concretas que a circundam [...]” (p. 133, grifo no original). Neste sentido, “[...] o conteúdo da brincadeira é de origem social, histórica e cultural, e os motivos que incitam essa atividade é a reprodução das relações humanas. No entanto o caráter concreto dessas relações representadas na brincadeira pode ser diverso” (idem).

Nesta mesma direção também podemos compreender a imaginação. Quais os conteúdos disponíveis para a formação das novas imagens imaginativas? Se é sobre a base do já existente que se forma o novo, quais os conteúdos presentes nesta base? Na brincadeira de papéis, a partir de quais conteúdos a criança cria uma situação imaginária?

Ademais, conforme evidenciado nessa dissertação, a imaginação é uma demanda da brincadeira. A criança quer fazer o que o adulto faz e para isso precisa imaginar uma situação lúdica, imaginar-se como o adulto, imaginar que usa os mesmos objetos que ele. Neste sentido, são os conteúdos da brincadeira de papéis que mobilizam (ou não!) a imaginação. Uma criança entregue a sua própria espontaneidade pode aparentemente brincar sem que esta quase brincadeira demande processos imaginativos. Uma criança deixada livre para “manifestar sua imaginação” pode simplesmente reproduzir aquilo que lhe é absolutamente cotidiano; pode simplesmente relacionar-se com as objetivações humanas em-si (DUARTE, 2013).

Portanto, quais os conteúdos que devem estar presentes nas brincadeiras de papéis? Quais os conteúdos desejáveis à imaginação? Aqueles conteúdos advindos da vida cotidiana? Os conteúdos alienados e alienantes aos quais as crianças têm acesso rotineiramente? Os conteúdos que reiteram o cotidiano que ela já conhece? Ou, por outro lado, desejamos que os conteúdos das brincadeiras de papéis e da imaginação sejam uma rica expressão daquilo que de mais desenvolvido os seres humanos já produziram? Conteúdos estes advindos, por exemplo, da literatura?

Todas estas questões são caras à educação, pois compreendemos que, principalmente, a *educação escolar infantil* possui papel determinante no que tange ao surgimento e ao desenvolvimento tanto da brincadeira de papéis sociais quanto da imaginação. Isso porque, conforme já anunciado, tal atividade não é natural e não emerge espontaneamente. Deste modo, o desenvolvimento da referida função psíquica depende das condições objetivas de vida e de educação nas quais ocorre a atividade.

Esta assertiva ancora-se no pressuposto de que os seres humanos, ao nascerem, não possuem as características fundamentais que os fazem pertencentes ao gênero humano. Todos os indivíduos nascem pertencentes à espécie humana, mas tornar-se de fato um indivíduo humanizado é condição intrínseca à apropriação da cultura. Nesta perspectiva, Saviani (2012a) afirma que “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica [...]” (p. 13).

É, portanto, neste sentido que Saviani (2012a) define que “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (p. 13). Assim, compreendendo o trabalho como uma atividade teleológica, isto é, que antecipa mentalmente o produto final, podemos afirmar que o trabalho educativo é, também, uma *atividade essencialmente imaginativa*. Nesta mesma perspectiva, Ignatiev (1960) afirma que “[...] o pedagogo “projeta” (segundo a expressão de Makarenko) a personalidade da criança, vislumbra o caminho de sua formação [...]” (p. 314, tradução nossa).

Assim, se afirmamos que os seres humanos precisam ser *formados, humanizados*, compreendemos que esse processo se dá por intermédio da apropriação daquelas objetivações humanas desenvolvidas ao longo da história. Como pontuamos ainda no primeiro capítulo, o desenvolvimento do psiquismo humano subjugava-se à apropriação da *cultura*. Nesta perspectiva, está em voga a concepção de *formação humana*. Qual é o indivíduo que a educação escolar, incluso a escola infantil, quer formar?

Neste sentido, buscaremos neste capítulo traçar algumas considerações concernentes à *educação escolar das crianças pré-escolares* tendo em vista o desenvolvimento da brincadeira de papéis e da imaginação neste período de desenvolvimento. Cumpre destacar que não é nossa pretensão elencar princípios didático-metodológicos. Nem se trata de forma alguma de um receituário. Trata-se, ao contrário, de estabelecer alguns princípios gerais no que diz respeito à Educação Infantil buscando identificar contribuições deste segmento de *ensino* ao desenvolvimento da criança.

## 1. AS RELAÇÕES ENTRE O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO, A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INFANTIL: A FORMAÇÃO HUMANA E A CONCEPÇÃO DE MUNDO EM QUESTÃO.

[...] o critério de validação para a humanidade, no que se inclui a tarefa humanizadora da educação infantil, não pode ser o mais simples, o mínimo, outrossim, o mais complexo, o máximo! (MARTINS, 2012, p. 120).

De início, salientamos nossa concordância com Martins e Magalhães (2014) no que concerne à necessidade de superação do que as autoras denominam de *informalidade institucionalizada*. Segundo elas, embora a Educação Infantil seja legal e formalmente considerada como a primeira etapa da educação básica os desafios em formalizar, de fato, a prática educativa ainda são enormes. Assim, “[...] a natureza do trabalho destinado à infância não se subordina à natureza da instituição social que o realiza, mas à clareza dos alcances possíveis desse trabalho na promoção do desenvolvimento da criança” (MARTINS; MAGALHÃES, 2014, p. 29).

Ainda nesta mesma direção, Martins (2012), embora referindo-se especificamente à educação direcionada às crianças menores de três anos, atesta que este segmento educacional é altamente representativo do que ela denomina de “pedagogia da espera” (p. 93). Concordamos com a referida autora e poderíamos acrescentar que não somente em creches essa assertiva é verdadeira, embora, certamente, seja mais perceptível. A educação destinada aos pré-escolares também possui esse viés espontaneísta, compreendendo que a educação é que deve esperar e acompanhar o desenvolvimento da criança e não promovê-lo.

Ademais, cabe ressaltar o quanto a Educação Infantil tem sido alvo de estudos e proposições teóricas, conforme Arce (2012) pontua, que visam caracterizar esse segmento a partir de uma concepção antiescolar. Essa tentativa de defender a especificidade da educação das crianças afastando a Educação Infantil de perspectivas escolares e escolarizantes da escola culmina exatamente na perda do caráter educativo e na proclamação desse ideário antiescolar. Portanto, “[...] utilizei o termo antiescolar pois esta pedagogia [a pedagogia da infância] parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos são prejudiciais ao desenvolvimento da criança [...]” (ARCE, 2012, p. 143).

Julgamos importante essa breve constatação, tanto das perspectivas antiescolares quanto das concepções espontaneístas e informais acerca da Educação Infantil, a fim de nos posicionarmos de maneira contrária a elas. Fundamental destacar, portanto, que estamos fazendo a defesa de que as instituições destinadas à educação das crianças são sim *escola* na

qual o professor *ensina*, além de compreendermos, pautadas nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, que a aprendizagem é que engendra desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento da criança é produto da aprendizagem e não premissa para que ela ocorra.

Neste sentido, conforme anuncia Martins (2013a), existem íntimas relações entre desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. Entretanto, cumpre ressaltar que isso também não significa afirmar que as crianças não se humanizam fora da escola; como afirmamos, a humanização decorre da apropriação da cultura. Porém, de qual cultura estamos falando? Quando fazemos a defesa da escola, estamos reafirmando-a como um local privilegiado para a transmissão daqueles conhecimentos aos quais a criança não tem acesso fora da escola.

A afirmação da escola como *locus* privilegiado do saber historicamente sistematizado e espaço privilegiado para a socialização desse saber a coloca na condição de uma instituição social que deve prezar pela transmissão de conhecimentos que incidam sobre o desenvolvimento dos indivíduos e sobre as contradições sociais por ele enfrentadas, posicionando-se a favor de determinadas possibilidades – em especial da plena formação humana – e contra outras, a exemplo da conversão dos saberes clássicos em propriedade privada da classe dominante (MARTINS, 2013a, p. 312).

Isso porque, compreendemos que em uma sociedade estruturada em classes e marcada pela desigualdade os indivíduos têm distintos acessos aos conhecimentos. É por esse motivo que Saviani (2011) afirma que “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (p. 201). Essa assertiva é fundamental à pedagogia histórico-crítica no que concerne à tomada de posição perante a luta de classes. Neste sentido, Duarte (2011b) atesta que “[...] a pedagogia histórico-crítica não poderia preconizar outra coisa que não fosse a apropriação, pela classe trabalhadora, da totalidade do conhecimento socialmente existente [...]” (p. 14).

É claro que os indivíduos não se apropriam, individualmente, de todo o conhecimento já elaborado pela humanidade. Mas significa, por outro lado, que a referência para a educação escolar é o conhecimento socialmente produzido em suas máximas expressões de desenvolvimento. Nesta perspectiva, Saviani (2012a) atesta que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber [...]” (p. 14).

Nesta mesma direção, o referido autor reafirma que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado [...]” (idem). Com esta perspectiva, como bem afirma Martins (2012), não

se pretende emitir um juízo de valor acerca do conhecimento popular. Significa, porém, reconhecer que, via de regra, este tipo de conhecimento os indivíduos já possuem; significa reiterar que a escola não teria razão de ser se tivesse como função apenas reafirmar aquilo que os indivíduos já sabem.

Portanto, Saviani (2012a) atesta que “[...] é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (p. 14). Para garantir a apropriação deste conhecimento, o referido autor afirma que é preciso, por um lado, proceder à identificação de quais são estes elementos da cultura que precisam ser, necessariamente, apropriados, isto é, distinguir o que é essencial e o que é secundário no trabalho educativo; por outro lado, identificados estes elementos, é preciso identificar as melhores e mais adequadas formas de transmissão desses conhecimentos. Está em voga, portanto, a relação entre conteúdo e forma de ensino.

Ademais dessa proposição de Saviani, Martins (2013a) formula a *tríade conteúdo-forma-destinatário*. Isso significa que, além da seleção do conteúdo e da forma mais adequada a cada conteúdo, se faz extremamente necessário levar em consideração quem é o destinatário do processo de ensino. Neste sentido, a referida autora afirma que “[...] a tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino [...]” (p. 297).

Julgamos necessário apontar a ressalva feita pela autora no sentido de afirmar que quando se dá a ênfase necessária ao destinatário não se trata de considerar o *aluno empírico*. Saviani (2012a) identifica a diferença entre o *aluno empírico* e o *aluno concreto*. Assim, o aluno empírico é o indivíduo imediatamente perceptível e observável; ele “[...] tem sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata [...]” (SAVIANI, 2012a, p. 71). Entretanto, conforme já afirmado, a escola não pode se limitar ao imediato; o trabalho educativo não deve ser orientado pelos desejos imediatos dos alunos. Justamente o contrário, é preciso que *a escola forme nos alunos novos carecimentos*, superiores às condições empíricas. Deste modo, o aluno concreto é definido pelo autor tendo como premissa a assertiva de que *o concreto é sínteses de múltiplas determinações*.

[...] esse conhecimento sistematizado pode não ser de interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto sínteses das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber (SAVIANI, 2012a, p. 122).

Portanto, conforme apontado pelos autores, a escola deve compreender o aluno, destinatário do ensino, em sua dimensão concreta. Isto é, não são os interesses mais imediatos dos alunos que devem conduzir o trabalho educativo; não são os alunos que devem escolher aquilo que querem aprender. Claro que isso não significa uma imposição autoritária por parte do professor nem que este deva desconsiderar completamente os interesses daqueles. Porém, o que está em voga são as necessidades que o aluno, em sua concretude, tem ou virá a ter. Neste sentido, cabe destacar que muitas teorias pedagógicas estabelecem os interesses das crianças como norte para o trabalho nas escolas, principalmente as de Educação Infantil. Arce (2012), referindo-se às escolas italianas de *Reggio Emilia*, atesta que “[...] a incerteza e o imprevisto são os guias desta jornada na qual cada criança encontra suas múltiplas formas de expressar as cem linguagens e atribuir mais outros cem significados ao mundo que a rodeia” (p. 135).

Julgamos importantes estas considerações porque elas interferem decisivamente na concepção daquilo que deve ser ensinado nas escolas. Parece-nos bastante evidente que ao ter em conta o aluno empírico o ensino está fadado à reiteração do cotidiano e reafirmação dos desejos imediatos dos alunos e daquilo que eles já conhecem. Entretanto, somente se levada em consideração a sua dimensão concreta justifica-se o ensino dos conhecimentos sistematizados e desenvolvidos pela história da humanidade.

Nesta perspectiva, partindo do pressuposto de que os conteúdos a serem ensinados nas escolas são os que temos buscado afirmar, como fica a Educação Infantil? Há, nesse segmento de ensino específico, a possibilidade de ensino desses conhecimentos? Acerca destes questionamentos, concordamos com Martins (2012) quando a autora afirma que:

Concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e mais representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc. convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum (p. 94).

Portanto, o ensino direcionado às crianças da Educação Infantil também deve ter como pressuposto os conteúdos advindos daqueles conhecimentos clássicos, tal qual a definição de Saviani (2012a) que afirma que “[...] o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial [...]” (p. 13). Assim, os conteúdos clássicos são aqueles maximamente representativos em termos dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade, isto é,

conhecimentos que adquiriram patamar de universalidade e atemporalidade por serem uma *síntese rica da produção e da história humana*. Isto posto, podemos dizer que o *clássico condensa história humana*.

Especificamente em relação aos conteúdos de ensino da Educação Infantil, Martins (2012) diferencia aqueles de *formação operacional* e os de *formação teórica*. Segundo a autora, os *conteúdos de formação operacional* são aqueles saberes sob o domínio do professor. Estes conteúdos não são ensinados às crianças e incidem como *aprendizagens indiretas*. A autora exemplifica: quando um professor na Educação Infantil propõe às crianças uma tarefa que consiste em soprar bolinhas com um canudo ele sabe que o conteúdo desta proposta é o desenvolvimento da dicção que possui relações intrínsecas com o desenvolvimento da linguagem oral da criança. Entretanto, ele não ensina isso à ela; para a criança a proposta consiste em soprar bolinhas.

Quando cantamos com/para bebês e crianças pequenas, não lhe damos um explicação conceitual: “Bebê, agora vamos cantar, porque isso vai colaborar para o desenvolvimento de sua linguagem, que é uma função psicológica fundamental ao seu desenvolvimento psíquico”. Nós, “simplesmente”, cantamos! Mas essa aparente simplicidade deve conter todo o conhecimento do professor que subsidia sua prática pedagógica [...] (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 352).

Já os conteúdos de formação teórica compreendem os conhecimentos advindos das mais diversas áreas dos saberes científicos, transpostos em saberes (conteúdos) escolares, tal como preconizado por Saviani (2012a). Esses conteúdos devem ser *ensinados* às crianças para que elas os apropriem conceitualmente. A autora exemplifica com a aprendizagem de quantificação interligada ao conteúdo de contagem oral. É este conteúdo que será ensinado e apropriado por ela. Neste sentido, Martins (2012) atesta que “tais conhecimentos corroboram para aquisições culturais mais elaboradas, tendo em vista a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade” (p. 96).

Dadas estas assertivas iniciais que sustentam a discussão acerca, fundamentalmente, da função da escola e do trabalho educativo nela desenvolvido, buscamos neste momento traçar considerações sobre nosso objeto especificamente. Neste sentido, ainda que a brincadeira de papéis ocorra nas instituições escolares destinadas à infância, de que modo acontece? De que modo deveria acontecer?

[...] Esse lugar especial reservado ao jogo nos diversos sistemas de educação talvez se devesse ao fato de o jogo ter uma certa afinidade com a natureza da

criança. Sabemos não ser essa afinidade relativa à natureza biológica, mas à social da criança, à necessidade que ela sente desde muito cedo de se comunicar com os adultos, necessidade que se converte em tendência para levar uma vida comum com eles (ELKONIN, 2009, p. 397).

Portanto, Elkonin (2009) pontua que muitas vezes a brincadeira aparece no contexto escolar como suposta condição inerente à criança. É preciso ter claro que isto não é verídico. Como já procuramos demonstrar ao longo de todo o capítulo anterior, a brincadeira não é natural à criança. Neste sentido, está posta uma concepção que tem em si implicações pedagógicas. Se a brincadeira não é natural não cabe ao professor na escola de Educação Infantil simplesmente acompanhar o desenvolvimento desta atividade infantil; não cabe a mera observação da criança; entendemos também que não basta a simples organização do espaço para que a partir dele a brincadeira emergja.

Isso não significa afirmar, porém, que não é preciso observar aquilo que as crianças fazem e que julgamos desnecessária a organização do espaço. Entretanto, somente isso não basta! A concepção histórico-cultural do desenvolvimento da criança e da brincadeira nos conduz a outra concepção acerca desta atividade no contexto escolar. É preciso *promover* a brincadeira, complexificá-la, requalificando-a.

Além disso, Elkonin (2009) demonstra certa preocupação com uma possível “didatização” da brincadeira de papéis. Segundo o referido autor, [...] a importância puramente didática do jogo é muito limitada [...]” (ELKONIN, 2009, p. 400). Nesta perspectiva, é preciso evidenciar que ele não se posiciona de maneira contrária à utilização didática da brincadeira de papéis, mas que somente essa utilização limita as possibilidades desta atividade. Assim, [...] claro que se pode, e isso se faz com frequência, utilizar o jogo com fins meramente didáticos mas, nesse caso, como as nossas observações evidenciam, os traços específicos são relegados para segundo plano” (idem). Julgamos interessante ilustrar essa proposição com um exemplo dado pelo próprio autor:

Assim, por exemplo, pode-se organizar o jogo do armazém para ensinar as crianças a utilizarem medidas de peso. Para isso introduzem-se no jogo uma balança e pesos reais, entregam-se às crianças alguns grãos ou sementes secas, e elas aprendem a medir e pesar objetos variados, desempenhando as funções ora de vendedores, ora de compradores. Claro que nesses jogos as crianças podem aprender a pesar, medir, contar artigos por unidades e até fazer as contas e dar o troco. As observações demonstram que no centro da atividade das crianças estão as operações com o peso e outras medidas, os cálculos etc. Mas se relegam a segundo plano as relações entre as pessoas no processo de “compra-venda” (ELKONIN, 2009, p. 400-401).

Portanto, a preocupação do autor com essa possível “didatização” é a de relegação dos conteúdos primordiais da brincadeira, a saber, as relações humanas, a segundo plano em detrimento dos conteúdos de outras áreas do currículo escolar. Estamos compreendendo que existe sim a possibilidade de utilizar esta atividade com estes fins didáticos. Entretanto, as relações humanas ainda precisam ser o fundamental da atividade. Os conteúdos escolares de outras áreas podem (e devem!) ser ensinados, mas não se pode perder de vista a dimensão fulcral da atividade. Como no caso do armazém (tanto real, quanto da brincadeira infantil), pesar, quantificar, contar moedas, dar o troco etc. são *condições* para que as relações humanas, neste caso de compra e venda, possam ser estabelecidas.

[...] De um modo geral, o jogo protagonizado não é nenhum exercício. Ao representar a atividade do motorista, do médico do marinheiro, do capitão, do vendedor, a criança não adquire hábito nenhum. Ela não aprende a manejar uma seringa de verdade, nem a conduzir um automóvel autêntico, nem a cozinhar comidas verdadeiras ou a pesar mercadorias (ELKONIN, 2009, p. 401).

Nesta perspectiva, estamos compreendendo a brincadeira de papéis como uma atividade na qual conteúdo e forma se relacionam de maneira profundamente profícua. Portanto, se como já afirmamos anteriormente, o conteúdo da brincadeira de papéis sociais é o humano, são as relações humanas que se estabelecem entre as pessoas, ainda assim é necessário analisar qual a *natureza* desse conteúdo. Como também já fora pontuado, as crianças representam nas suas brincadeiras aquilo que eles veem, conhecem, isto é, aquilo que elas apropriam da realidade concreta. Neste sentido, a natureza das relações sociais também é percebida pela criança na realidade e aparece em suas brincadeiras.

[...] o caráter concreto das relações entre as pessoas representadas no jogo é muito diferente. Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão do trabalho e de solicitude e atenção de uns com outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza etc. *Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança* (ELKONIN, 2009, p. 35, grifos nossos).

Concordamos com a conclusão do autor de que tudo *depende* das relações sociais às quais a criança tem acesso. Entretanto, este é apenas um dos aspectos. Como afirmamos, a escola não pode se limitar à reiteração do cotidiano. Assim, se a criança tem acesso a determinadas relações em seu cotidiano, a escola não tem como função apenas permitir com que a criança as reproduza nas suas brincadeiras. Pelo contrário: a escola tem como função

ampliar estes conteúdos, dar à criança a possibilidade de conhecer aquilo que ela ainda não conhece.

O desenvolvimento dos jogos, tanto no que diz respeito a seu argumento quanto ao seu conteúdo, não acontece de uma maneira passiva. A passagem de um nível do jogo a outro se realiza graças à direção dos adultos, que sem alterar a atividade independente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas facetas da realidade que se refletirão depois no jogo: as particularidades da atividade dos adultos, as funções sociais das pessoas, as relações sociais entre elas, o sentimento social da atividade humana (ELKONIN, 1960, p. 513, tradução nossa).

Assim, estamos compreendendo que há profundas relações entre o trabalho educativo desenvolvido com as crianças e o desenvolvimento da brincadeira de papéis. Neste sentido, se queremos que as crianças reproduzam nesta atividade relações sociais humanizadas é preciso que elas estejam inseridas em relações sociais humanizadoras.

*O conteúdo dos jogos de argumento tem uma significação educativa importante. Por isso deve-se observar com cuidado o que jogam as crianças. Deve-se dar-lhes a conhecer aquelas facetas da realidade cuja reprodução em seus jogos podem exercer uma influência educativa positiva e distraí-los da reprodução daquilo que pode desenvolver qualidades negativas (ELKONIN, 1960, p. 513, tradução nossa, grifos no original).*

Portanto, a passagem de Elkonin acima citada deixa evidente não só a necessidade de um trabalho educativo, mas também uma tomada de posição do professor em relação à *formação humana* das crianças. É preciso que o professor tenha clareza em relação àquilo que se pretende desenvolver na criança e também em relação àquilo que não se quer desenvolver.

Deste modo, pautadas na proposição de Pasqualini (2015) acerca dos objetivos do ensino na Educação Infantil buscaremos analisar como a brincadeira de papéis e a imaginação se relacionam com estes objetivos tendo em vista a humanização das crianças.

O primeiro objetivo deste segmento de ensino identificado pela autora é a *formação das premissas do auto domínio da conduta*. Neste sentido, o trabalho pedagógico destinado à criança na educação Infantil deve “[...] guiar-se pelo objetivo de *criar condições para a paulatina superação do funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo da criança, promovendo o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e, assim, formando as premissas do auto-domínio da conduta*” (PASQUALINI, 2015, p. 203, grifos no original).

A criança antes da idade pré-escolar, conforme buscamos evidenciar no capítulo anterior, age de maneira espontânea. Somente na idade pré-escolar, durante as brincadeira nas quais é preciso assumir um papel e agir de maneira concernente a ele, é que as crianças

tornam-se conscientes de seus próprios comportamentos e se esforçam para controlá-los deliberadamente.

Neste sentido, julgamos essencial ressaltar que, conforme Vigotski (2008) a brincadeira de papéis cria na criança uma *zona de desenvolvimento iminente*<sup>20</sup>. Isto é, na brincadeira de papéis e por intermédio dela a criança age de forma diferente daquela que ela agiria em sua vida. Isso é bastante evidente em relação ao controle do próprio comportamento. A submissão às regras do papel na brincadeira eleva a criança a um nível diferente daquele no qual ela se encontra. Segundo Vigotski (2008) “[...] esse tipo de submissão às regras é completamente impossível na vida; já na brincadeira, torna-se possível [...]” (p. 34-35).

[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Cabe ressaltar, porém, que o fato de a atividade-guia criar uma zona de desenvolvimento iminente, isto é, antecipar aquilo que ainda não é realidade no desenvolvimento infantil, não significa que não haja necessidade de um trabalho educativo. Aquilo que é iminente só se torna real a partir de condições concretas de educação; a “tendência” de desenvolvimento da qual fala Vigotski só se efetiva em condições que permitam essa efetivação.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre instrução e desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente [...] (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

---

<sup>20</sup> Esse mesmo termo pode ser encontrado com as nomenclaturas de zona (nível ou área) de desenvolvimento próxima, proximal, potencial ou imediata. Entretanto, a partir do trabalho de Prestes (2010) já referenciado, optamos pela nomenclatura *zona de desenvolvimento iminente*. Segundo a autora, “portanto, defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (PRESTES, 2010, p. 173).

Cumprir destacar que, conforme já pontuado anteriormente, a criança age na brincadeira em termos de uma *situação imaginária*. Podemos afirmar que quanto mais rica é esta situação imaginária, isto é, quanto mais complexa e diferente daquilo que a criança vive cotidianamente, mais esta situação demanda dela; mais ela age em função da situação imaginária e menos em função da criança real que agiria no cotidiano.

[...] a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar [...] (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Neste sentido, compreendemos que a brincadeira de papéis sociais desponta como um importante contributo ao primeiro objetivo da Educação Infantil destacado por Pasqualini (2015). Nesta atividade são formadas as premissas fundamentais concernentes ao domínio da conduta pela criança, pois há, como visto, uma divergência entre o campo visual e o campo semântico. A criança se esforça para agir em termos do significado da brincadeira. O exemplo de Bárbara e Gália dado anteriormente é bastante representativo em relação a este primeiro objetivo: as meninas querem comprar os biscoitos, mas ponderam antes, pois é preciso agir em termos do papel. A riqueza da brincadeira possui total relação com a riqueza do próprio papel ao qual a criança subordina sua conduta.

O segundo objetivo destacado por Pasqualini (2015) é a *complexificação da estrutura da atividade da criança*. Portanto, se estabelece como um dos objetivos da Educação Infantil complexificar a “[...] *estrutura da atividade da criança, possibilitando a superação do funcionamento operacional e determinado pela situação visual presente em direção à formação de ações subordinadas a finalidades determinadas, encadeadas e articuladas ao motivo da atividade*” (PASQUALINI, 2015, p. 204, grifos no original).

Conforme visto no início do capítulo precedente a atividade humana possui uma estrutura (operações, ações, atividade e motivos). Entretanto, Martins (2006), Martins e Eidt (2010) e Tuleski e Eidt (2016) destacam que esta estrutura inicia-se pelo seu componente mais simples, isto é, as *operações*. Neste sentido, o bebê, por exemplo, é um ser fundamentalmente operacional.

Conforme atesta Pasqualini (2015) “na idade pré-escolar, com o intenso desenvolvimento do pensamento e da consciência da criança, estão dadas as condições para o

surgimento das verdadeiras *cadeias de ações*, o que representa momento crucial na gênese da atividade humana [...]” (p. 204, grifos no original).

Portanto, a idade pré-escolar é o momento do desenvolvimento em que emerge, pela primeira vez, a possibilidade de se estruturar uma cadeia de ações e uma atividade, de fato. Assim, cabe lembrar que na gênese da brincadeira de papéis as crianças brincam sem estruturar uma cadeia de ações. Como visto, as crianças reproduzem ações, mas não as encadeiam em uma estrutura lógica: por exemplo, a criança pode tanto repetir inúmeras vezes uma mesma ação, como pentear uma boneca, ou reproduzir diversas ações que não se relacionam umas com as outras, por exemplo, pentear a boneca, depois dar banho nela, embalá-la, dar comida a ela etc. Entretanto, na brincadeira de papéis há, como visto, um encadeamento lógico das ações.

Ainda acerca da complexificação da atividade infantil, Pasqualini (2015) destaca a conversão de *ações em operações* como algo fundamentalmente caro à Educação Infantil no qual está em voga aquilo que Saviani (2012a) denominou de *automatização*. Nesta perspectiva, a referida autora destaca que a criança começa a aprender o manuseio de um instrumento como uma ação, isto é, com o objetivo de dominá-lo de forma adequada. Assim, por exemplo, ao aprender a usar um lápis a criança tem como objetivo aprender a segurá-lo corretamente o que implica o desenvolvimento de seu movimento de pinça. Esse processo para a criança representa um grande esforço: ela não consegue estabelecer outro objetivo que não o próprio domínio correto do lápis. Entretanto, uma vez dominado a criança converte a anterior ação em uma operação. Portanto, dominado o modo de uso deste instrumento a criança encontra-se em condições para fazer um uso mais livre dele, isto é, pode objetivar desenhar, pintar, escrever etc., ou seja, pode incluir a nova operação automatizada em outra ação, complexificando assim a estrutura de sua atividade.

Especificamente em relação à Educação Infantil é preciso que o professor seja consciente deste processo. Na escola é ele quem apresenta às crianças os mais variados objetos, é ele quem ensina as crianças a usá-los e, posteriormente, propõe tarefas nas quais estes instrumentos sejam condição para a realização delas. Isto é, o professor vai, paulatinamente, complexificando a atividade das crianças. Assim, “[...] *o ensino na educação infantil deve proporcionar condições para o pleno domínio e automatização das operações da criança tendo em vista a continuada formação de ações mais ricas e complexas, possibilitando a emergência de formas mais desenvolvidas de atividade* (PASQUALINI, 2015, p. 205, grifos no original).

Especificamente em relação à brincadeira de papéis sociais, cabe lembrar que os objetos anteriormente dominados enquanto ações em si mesmas são para as crianças pré-escolares operações para que elas possam reproduzir as ações dos adultos. Deste modo, o domínio enquanto operação permite a elas a flexibilização das operações e o uso dos substitutos lúdicos, tal como analisado no capítulo anterior.

O terceiro objetivo da Educação Infantil destacado por Pasqualini (2015) diz respeito à *formação de motivos*. Este objetivo guarda profundas relações com a complexificação da atividade pontuada acima. Sobre esta perspectiva, a referida autora atesta que “[...] a pedagogia histórico-crítica [...] reafirma a importância decisiva do aspecto afetivo-motivacional da aprendizagem, mas esclarece que não se trata de se pautar (apenas) por interesses previamente trazidos pelo aluno, mas de *produzir* o interesse [...]” (p. 205). Nesta mesma direção, Duarte (2013) afirma que “[...] não há desenvolvimento humano senão houver a transformação das necessidades humanas, seja pela modificação das formas de satisfação de necessidade anteriormente existentes, seja pelo surgimento de novos tipos de necessidades [...]” (p. 33).

Portanto, a criação de novas necessidades que engendram novos motivos para as atividades humanas é um dos aspectos fundamentais concernentes à Educação Infantil. A rigor, os indivíduos possuem somente necessidades básicas; é a humanização, isto é, o processo de tornar-se um indivíduo pertencente ao gênero humano, que faz surgir novas necessidades, ou seja, necessidades humanizadas. Essas necessidades somente emergem a partir das apropriações feitas pelo indivíduo das objetivações humano-genérico, a saber, das objetivações das ciências, da filosofia, das artes etc.

Ademais, Pasqualini (2015) destaca que a formação de novos motivos depende também de que os professores organizem “[...] sua atividade de apropriação dessas objetivações de modo a promover a formação de novas ações cujos resultados possam ‘surpreender’ a criança e tornarem-se significativos a ponto de a ação converter-se em atividade [...]” (p. 205). Deste modo:

[...] A criança realiza uma ação motivada, por exemplo, pelo vínculo afetivo com a professora, mas no curso da tarefa o resultado de sua ação se mostra tão interessante e significativo que desponta como motivo de uma nova atividade mais complexa que assim começa a se formar. Ela começa a desenhar como ato essencialmente lúdico (sem finalidade que não a fruição do próprio processo), mas os resultados que produz com o desenho, mediante as intervenções pedagógicas orientadoras do professor, vai tornando essa atividade atrativa em si mesma [...] (PASQUALINI, 2015, p. 205).

Conforme já pontuado anteriormente, Leontiev (2017a) destaca as relações entre os *motivos apenas compreensíveis* e os *motivos realmente eficazes*. Assim, a partir dessa proposição é possível pensar a formação de novos motivos para as crianças na Educação Infantil. E não é arbitrário falar em *formação de motivos*. Estamos compreendendo que estes motivos não emergem espontaneamente em cada indivíduo singular: não existem indivíduos que têm determinadas atividades porque seus motivos são uns e não outros. Compreendemos, portanto, que os motivos podem (e devem!) ser formados em um processo educativo deliberado. Como Pasqualini (2015) destaca na passagem acima citada, são as intervenções pedagógicas dos professores que vão tornando determinadas atividades atrativas em si mesmas para as crianças, já que o motivo não é algo que existe individualmente no interior da criança, mas um fenômeno *relacional*.

Destarte, cabe ainda ressaltar que esse trabalho educativo precisa ter como premissa a formação de necessidades novas e qualitativamente superiores, afinal, estamos nos referindo às objetivações humano-genéricas: são essas necessidades que se convertem em motivos para as atividades. Especificamente em relação à brincadeira de papéis, vale ressaltar que Leontiev (2017b) reitera que o motivo desta atividade está no próprio processo de brincar, pois tal atividade não é caracterizada como produtiva, isto é, não gera um produto. Cabe ainda ressaltar que a depender das necessidades e dos motivos e assim das atividades nas quais os indivíduos se engajam haverá ou não a demanda de processos imaginativos.

Ademais, em relação a este objetivo pontuado, julgamos interessante recordar que Elkonin (1987a) afirma que na brincadeira se consolida a aspiração a uma *atividade socialmente valorizada*.

[...] o jogo de papéis aparece como a atividade na qual a orientação da criança ocorre nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma no pequeno a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar [...] (ELKONIN, 1987a, p. 118, tradução nossa).

O quarto objetivo destacado por Pasqualini (2015) diz respeito ao *desenvolvimento intelectual e formação das bases do pensamento teórico*.

[...] o trabalho pedagógico que se volta à promoção do desenvolvimento intelectual da criança pequena na perspectiva histórico-cultural envolve duas dimensões. É fundamental criar as condições para o enriquecimento dos conceitos espontâneos da criança e desenvolvimento do pensamento empírico, mas ao mesmo tempo é necessário investir na formação dos alicerces epistemológicos para o futuro desenvolvimento do pensamento

teórico. Em síntese, a escola de educação infantil deve perseguir o objetivo de promover o desenvolvimento do pensamento empírico e formar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico (PASQUALINI, 2015, p. 206).

Pasqualini (2011) afirma que o pensamento conceitual não é acessível à criança pequena, entretanto, ressalta que é justamente neste período que são formadas as bases para este tipo específico de pensamento por intermédio da utilização dos *equivalentes funcionais* dos conceitos, isto é, as “[...] formações intelectuais originais que em sua aparência externa se assemelham aos conceitos e desempenham efetivamente função semelhante na resolução de problemas [...]” (p. 82-83). Nesta mesma direção, Martins (2013c) atesta que “[...] devido à grande evolução do vocabulário e à formação dos equivalentes funcionais, a criança adquire maiores possibilidades para a elaboração e a organização do pensamento [...]” (p. 70). Ainda de acordo com a autora, esse desenvolvimento corrobora para a complexificação de todos os processos funcionais.

Neste sentido, Pasqualini (2015) afirma que a consciência da criança na idade pré-escolar sobre si e sobre o mundo que a cerca é pautada fundamentalmente em *conceitos espontâneos*, o que significa afirmar, *não conscientes* e *não voluntários*. Assim, a criança opera pelos equivalentes funcionais cujo conteúdo é advindo de suas experiências concretas. Portanto, os equivalentes funcionais estão situados no âmbito do *pensamento empírico*. Martins (2013c) esclarece que “[...] o pensamento empírico, como forma primária de pensamento, se constitui desse processo, que transforma as imagens captadas pelos sentidos numa expressão verbal mentalizada” (p. 70).

Esse tipo de pensamento, predominante na idade pré-escolar, permite o conhecimento do imediato na realidade, daquilo que se vincula diretamente ao plano concreto das imagens, tais como as propriedades de cor, forma, tamanho, medida, peso, identidade, semelhanças e diferenças, quantidade etc. Apesar da amplitude e importância do pensamento empírico, ele ainda não é suficiente para a apreensão da realidade em sua complexidade, para isso é necessário o desenvolvimento do pensamento teórico, próprio de momentos posteriores à infância (MARTINS, 2013c, p. 71).

Portanto, o pensamento empírico possui intrínsecas relações com as experiências vividas pelas crianças; é na relação entre criança e realidade concreta que se formam as primeiras concepções que ela tem acerca de si e do mundo circundante. Ademais, cabe salientar que se estamos nos referindo ao conhecimento advindo das experiências infantis em suas relações com a realidade, é preciso admitir que tanto a quantidade quanto, principalmente, a qualidade dessas relações são fundamentais ao desenvolvimento do

pensamento empírico infantil. É esse pensamento que permite à criança ser e estar no mundo, relacionar-se com as pessoas e com os objetos sociais.

Claro está que, conforme pontuado outrora, a realidade em suas aparências fenomênicas não é suficiente ao conhecimento acerca dela. Entretanto, primeiro que não podemos prescindir desta aparência, haja visto que esta é parte constituinte dos fenômenos; segundo, que, conforme afirmado, é o pensamento empírico, oriundo desta realidade, que está acessível à criança pequena. Ela ainda não possui condições de desenvolver um pensamento rigorosamente teórico, pois este demanda o domínio dos conceitos científicos.

Entretanto, como afirma Vigotskii (2017) “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento [...]” (p. 114, grifos no original). Neste sentido, se é ao nível do pensamento teórico que se pretende que os indivíduos cheguem é preciso *promover*, por intermédio de um processo deliberado de ensino, o desenvolvimento deste tipo específico de pensamento; e na educação da criança pré-escolar é preciso, como defende Pasqualini (2015) a formação destas bases.

[...] é possível e desejável inserir conteúdos científicos nas atividades pedagógicas, pois o trabalho com o conhecimento científico pode promover o desenvolvimento das noções gerais da criança sobre os objetos e fenômenos do mundo, garantindo a formação de conceitos [espontâneos] “ricos e maduros”, os quais atuarão como mediadores no posterior desenvolvimento dos conceitos no início da idade escolar (PASQUALINI, 2011, p. 85).

Cabe ressaltar também que compreendemos que a imaginação desempenha um papel importante neste processo. Como visto, esta função psíquica auxilia no rompimento da percepção mais imediata, permitindo à criança imaginar aquilo que não está presente na situação ou ainda algo que ela nunca tenha visto. Neste sentido, vale lembrar que, conforme afirmado, os verdadeiros produtos criativos da imaginação somente são possíveis tendo como pressuposto o desenvolvimento do pensamento teórico, isto é, do pensamento que opera por intermédio dos conceitos e que reconhece as inter-relações existentes entre os fenômenos. Assim, o desenvolvimento da imaginação e do pensamento possuem imbricadas relações, tomando por base o princípio da interfuncionalidade psíquica: o desenvolvimento de uma função requalifica a outra.

Ademais, como visto, nas brincadeiras de papéis sociais as crianças buscam reproduzir aquilo que elas vivem na realidade, o que implica a captação das relações dinâmico-causais que sustentam os fenômenos. Portanto, compreendemos que quanto mais a criança conhece acerca da realidade, mais ricas e representativas são suas brincadeiras, mobilizando mais

intensamente os processos de análise, síntese, comparação e generalização. Neste sentido, a formação das bases do pensamento teórico na Educação Infantil pode contribuir também para o desenvolvimento desta atividade à medida que a criança passa a se apropriar paulatinamente de maneira mais fidedigna da realidade e de seus fenômenos; isto certamente requalifica sua percepção acerca do mundo e requalifica sua atividade.

O quinto e último objetivo destacado por Pasqualini (2015) em relação aos objetivos do ensino na Educação Infantil é a *formação da atitude comunista*, isto é, de atitudes presentes nas relações humanas que não estejam pautadas em dominação, exploração, subjugação, preconceitos etc., mas, pelo contrário, pautadas em valores como o respeito pelo ser humano, a igualdade, a empatia etc. Duarte (2011b) defende que a formação humana que a educação escolar deve ter como norte é a formação do ser humano na sociedade comunista.

Quando a pedagogia histórico-crítica coloca em primeiro plano a socialização pela escola das formas mais desenvolvidas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade, seu fundamento é justamente o de que a vida humana na sociedade comunista é uma vida plena de conteúdo da mesma forma que as relações entre os indivíduos na sociedade comunista se tornam plenas de conteúdos (DUARTE, 2011b, p. 19).

Nesta perspectiva, conforme já havíamos pontuado, o que está em voga na brincadeira de papéis sociais são as *relações humanas*. De acordo com Elkonin (2009) as relações reproduzidas pelas crianças nas brincadeiras podem ser relações de cooperação, de ajuda, de solicitude, mas também podem ser o completo oposto, isto é, relações de autoritarismo, de hostilidade, rudeza. Enfim, as relações sociais reais se fazem presentes nas brincadeiras infantis.

Neste sentido, a brincadeira de papéis sociais como atividade coletiva é um momento em que as relações sociais típicas dos adultos nas mais variadas situações aparecem entre as crianças. Assim, Elkonin (1987b) atesta que “no que se refere ao tema, não se trata simplesmente do nome do jogo; por exemplo, brincar de guerra, de ferrovia, de avião, etc. O importante é o conteúdo que as crianças colocam no tema [...]” (p. 101, tradução nossa). Portanto, “[...] os jogos podem ser iguais pelo tema, mas completamente diferentes pelo seu conteúdo interno [...]” (idem).

Acerca das assertivas de Elkonin (1987b) é preciso destacar que mais do que o tema, isto é, mais do que o “assunto” da brincadeira é fundamental levar em consideração o conteúdo que se manifesta entre as crianças nesta atividade. Isto é, ao brincar de escola, por

exemplo, quais são as relações entre professores, entre professores e alunos, entre professores e familiares etc.

[...] no papel de piloto pode-se por em primeiro plano o que caracteriza suas relações com o mecânico ou com o controlador de voo como relações de subordinação; mas também pode ser destacada sua atitude cuidadosa com o material de voo, sua preocupação com os passageiros, suas relações de camaradagem com os outros membros da tripulação. Pode-se brincar de mamãe enfatizando em suas funções os momentos de enfrentamento com as crianças; mas também pode-se acentuar sua atitude solícita com os pequenos; no papel de estribeiro pode-se destacar somente os aspectos referentes ao manejo e utilização do cavalo, mas também pode-se sublinhar o cuidado, a solicitude pelo animal [...] (ELKONIN, 1987b, p. 101, tradução nossa).

Neste sentido, cabe lembrar que já nos posicionamos de maneira contrária à proposições que defendem que a brincadeira deve ser uma atividade espontânea da criança. Já afirmamos que quando esta atividade é deixada ao sabor da espontaneidade é muito provável que nela as crianças reproduzam a alienação da vida cotidiana; é muito provável que elas reproduzam relações sociais de dominação e de exploração, por exemplo, tão presentes na sociedade capitalista.

Portanto, em relação à brincadeira de papéis sociais em contexto escolar é preciso dar às crianças a perspectiva da “face oculta da lua”. É preciso fazer com que elas descubram e desenvolvam novas atitudes perante os outros e perante as coisas. É preciso inseri-las em relações humanizadas e humanizadoras para que estas sejam as relações existentes em suas brincadeiras.

[...] introduzindo no papel aqueles momentos da atividade que caracterizam uma *nova atitude do homem em relação ao homem, em relação às coisas*, introduzimos com isso momentos especialmente importantes para a educação comunista, dirigimos a atenção das crianças àqueles aspectos da realidade que por si mesmos não estão suficientemente destacados, fazemos atrativos aqueles aspectos da vida dos adultos que caracterizam uma atitude nova, socialista (ELKONIN, 1987b, p. 101-102, tradução nossa, grifos nossos).

Nesta direção, Elkonin (1987b) reitera que “por meio da saturação do papel com as formas de ação características de nossa época e das relações socialistas, podemos fazer do jogo um poderoso fator de educação socialista na idade pré-escolar” (p. 102, tradução nossa). Com esta assertiva, cabe ressaltar que “[...] a pedagogia histórico-crítica exige por parte de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre o capitalismo e o comunismo [...]” (DUARTE, 2011b, p. 7).

Destarte, compreendemos que a brincadeira de papéis sociais é uma atividade na qual a formação da atitude comunista pode ser feita de maneira particularmente intensa tendo em vista que são as relações sociais o ponto fulcral desta atividade. Nesta direção, também compreendemos que a atitude comunista possui relações com a imaginação infantil. É preciso lembrar que é sobre a base das experiências vividas que a criança pode imaginar algo diferente. Isto é, tendo por base somente relações de dominação e exploração a criança provavelmente só poderá imaginar este tipo de relação. Já tendo por base relações humanizadas a criança será capaz de *imaginar novos tipos de relações* entre as pessoas.

Especificamente em relação à direção pedagógica da brincadeira de papéis, Elkonin (1987b) postula quatro teses levando em consideração que o papel e as regras internas a ele são os centrais desta atividade. A primeira destas teses é a seguinte:

Na eleição do tema do jogo o pedagogo deve estimular os que dão a possibilidade de introduzir um conteúdo sobre a base do qual seja possível a educação comunista. Ali onde as crianças levam ao jogo sobrevivências da existência e as relações já caducas, *a tarefa do pedagogo consiste em fazê-lo novo por seu conteúdo*. Deve pensar detidamente *quais relações devem ser substituídas para excluir do jogo tudo o que tenha uma influência educativa negativa [...]* (ELKONIN, 1987b, p. 102, tradução nossa, grifos nossos).

Portanto, Elkonin é assertivo ao afirmar que o professor deve estimular a eleição do tema da brincadeira. Isso não invalida, certamente, a participação das crianças neste processo. Entretanto, partimos do pressuposto de que há (ou deve haver) um planejamento no qual a brincadeira esteja inserida. Neste sentido, percebe-se que pela afirmação do referido autor, o papel do professor não é somente observar a brincadeira infantil. Isso pode acontecer, mas como condição para saber precisamente onde se deve intervir. Como atesta Duarte (2006) “[...] essa estratégia [a observação] pode ser particularmente importante para a análise da reprodução, na infância, dos papéis sociais alienados [...]” (p. 96).

Ademais, Elkonin evidencia que o papel do professor é fazer a brincadeira nova pelo seu *conteúdo*. Isto significa afirmar que as crianças podem continuar brincando com os mesmo temas que sempre brincam, embora entendamos que a variação temática também seja essencial. Entretanto, as crianças podem brincar de casinha, escola, médico, dentista etc. O que está em voga segundo o referido autor é a transformação destes temas por intermédio de novos conteúdos, isto é, de novas relações humanas cristalizadas na brincadeira.

Assim, o referido autor atesta que é também função do professor substituir aquelas relações que se entendem como negativas por outras requalificadas à luz da educação e da formação humana que se tem por horizonte. Neste sentido, poderíamos pensar, por exemplo,

na substituição de relações pautadas pelo racismo, pelo machismo, pela homofobia, pelo elitismo etc. por relações pautadas na igualdade e no respeito, afinal são estes alguns dos valores que se esperam em relações sociais humanizadas, e que compõem o que se compreende por atitude comunista.

Nesta mesma direção, Elkonin destaca a segunda tese acerca da direção pedagógica da brincadeira de papéis sociais:

[...] na direção do jogo o pedagogo deve esforçar-se por saturar o papel com ações que caracterizam a atitude comunista do homem em relação às outras pessoas e em relação às coisas. Deve ajudar as crianças a encher de conteúdo os papéis assumidos no jogo, esforçando-se para conseguir que as regras de comportamento estejam, no possível, ligadas com o papel pelo conteúdo e não sejam somente convencionais [...] (ELKONIN, 1987b, p. 102, tradução nossa).

Esta assertiva possui íntimas relações com a postulada anteriormente. Segundo Elkonin, é também uma função do professor com relação à brincadeira de papéis fazer com que as ações concernentes aos papéis sejam caracterizadas pelas atitudes comunistas. Neste sentido, deve-se, de acordo com o autor, “preencher” os papéis de conteúdo. Nesta mesma direção, Duarte (2011b) atesta que na sociedade comunista as relações humanas são plenas de conteúdos.

[...] uma das formas de entendermos a concepção marxista de comunismo é a de que se trata de uma sociedade na qual as relações humanas e a vida humana são plenas de conteúdo, em oposição ao caráter unilateral, abstrato e vazio das relações humanas na sociedade capitalista. Se a riqueza da individualidade depende das relações sociais das quais participa o indivíduo, então é claro que nossa individualidade é extremamente pobre na sociedade contemporânea, na qual as relações sociais são reduzidas a um único denominador comum: o dinheiro (DUARTE, 2011b, p. 18-19).

Portanto, é preciso ensinar às crianças as possibilidades de relações humanas para além daquelas impostas pela sociedade capitalista, isto é, relações mediadas pelo dinheiro. Neste sentido, entendemos que, conforme postula a segunda tese apresentada por Elkonin, a escola de Educação Infantil deve proporcionar às crianças modelos de atitudes comunistas em relação aos papéis adotados por elas. Assim, por exemplo, ao adotar um papel de médico é preciso que ela cristalize em seu comportamento na brincadeira as atitudes comunistas que se esperam de um médico: o cuidado com o paciente, o respeito por ele, a preocupação com sua saúde, a relação de colaboração e respeito com os enfermeiros etc.

Ainda com relação à função do professor na direção pedagógica da brincadeira de papéis, Elkonin (1987b) postula a terceira e a quarta teses:

[...] na direção do jogo o pedagogo também deve prestar atenção na distribuição dos papéis entre as crianças, tratando que não haja uniformidade. É indispensável fazer com que as crianças menos ativas passem de cumprir papéis secundários a assumir papéis principais e estimular às crianças, acostumadas a jogar os papéis principais, que cumpram também funções pouco importantes no jogo. Quando se elegem os acessórios para o jogo não se deve sobrecarregá-lo com detalhes supérfluos; tem que limitar-se aos objetos indispensáveis e suficientes para cumprir as ações que se desprendem do papel dado (ELKONIN, 1987b, p. 102, tradução nossa).

Destas teses pode-se depreender que o professor tem papel fundamental na organização da brincadeira. De acordo com o autor, é preciso ficar atento em relação aos papéis assumidos pelas crianças; o professor pode, ele mesmo, fazer essa distribuição de acordo com o que observa das brincadeiras. Neste sentido, cabe lembrar que os papéis mais “importantes” na brincadeira são os mais disputados pelas crianças; elas querem representar os adultos, logo os papéis de adultos são os mais requeridos por elas. Por exemplo, todas as crianças querem ser o médico, o professor, o motorista, o dentista etc. Aos outros cabem os papéis mais secundários, de paciente, alunos ou passageiros.

Entretanto, Elkonin (1987b) destaca que promover essa alternância em relação aos papéis é uma importante função do professor. É preciso fazer com que crianças mais ativas aceitem e cumpram bem os papéis mais secundários do mesmo modo que é preciso fazer com que crianças acostumadas a ficarem na sombra das outras assumam o papel mais central e sejam protagonistas. Isso é fundamental também para que não se estimulem relações de dominação e subordinação entre as próprias crianças.

Ademais, o referido autor também pontua o papel do professor na seleção dos objetos necessários à brincadeira. Segundo Elkonin é preciso que não sejam disponibilizados objetos desnecessários à brincadeira. Os objetos devem ser aqueles requeridos pelos papéis disponíveis ao tema proposto. Neste sentido, vale destacar que para as crianças pequenas, antes da idade pré-escolar, os kits de objetos temáticos podem ser propulsores de brincadeiras de papéis. Por exemplo, o kit de mecânico que possui diversas ferramentas, como alicates, chaves de fenda, chaves de boca, porcas, parafusos etc. pode ser um propulsor para que a criança brinque como um mecânico. Entretanto, para as crianças maiores o que está em voga é o próprio papel. Neste sentido, embora seja preciso alguns objetos para que a criança execute as ações concernentes ao papel assumido, cabe ressaltar que ela pode valer-se dos substitutos

lúdicos. Assim, se ela dispõe somente de objetos sem significado lúdico esta ausência de objetos demanda que ela imagine que uma coisa é algo que de fato não é.

Cumpramos destacar que o fato de compreendermos que o professor na escola de Educação Infantil ter como uma de suas funções em relação à brincadeira de papéis sociais a organização dos objetos não estamos afirmando que sua função se limita a isso. Não compreendemos que o professor deve simplesmente organizar o espaço e os materiais e esperar que eles, por si mesmos, estimulem as crianças a brincarem. Estamos entendendo que o professor, tal como postula Elkonin (1987b) em suas teses, tem um papel fundamental no concernente a esta atividade, devendo planejá-la, organizá-la, fomentar alterações em relação à conduta das crianças visando a formação da atitude comunista, dar conteúdo aos papéis sociais representados pelas crianças, distribuir estes papéis ou mudar a criança que o representa quando julgar necessário.

[...] a intervenção do professor pode ser a de incrementar com materiais, recursos, conhecimentos a respeito dessas atividades laborais, compartilhando com as crianças, brincando junto, instigando o enredo, levantando hipóteses de direcionamento das ações e operações. A brincadeira compartilhada permite a participação do professor não apenas como alguém que pode dirigir, mas de vivenciar com as crianças e perceber como elas vêm construindo seus conhecimentos a respeito do que envolve as funções de trabalho nas atividades produtivas dos adultos, incrementando e enriquecendo o conteúdo de valores e regras sociais que são fundamentais para se relacionar com o mundo circundante, em direção à almejada formação humana (LAZARETTI, 2016, p. 135-136).

Nesta direção, entendemos que a presença do professor não é um impeditivo para que a brincadeira ocorra; muito pelo contrário. Vemos em Elkonin (2009) que muitas vezes as crianças reportam-se aos pesquisadores para questionar algo ou para justificar alguma de suas ações no decorrer da brincadeira. Portanto, o professor não é um “intruso externo” à cultura infantil que se estabelece na brincadeira. Lazaretti (2016) é muito clara ao usar o termo *brincadeira compartilhada*, pois é justamente isso que ocorre.

O trabalho de Brigatto (2018) também faz apontamentos decisivos neste sentido. A referida autora atesta que durante as brincadeiras de papéis em contexto escolar as crianças muitas vezes solicitam a intervenção do professor, chamam para comentar algo concernente à brincadeira, pedem a troca de papéis. Ademais, a intervenção direta de alguém externo seja para fazer um alerta ou algum comentário não desestabiliza a brincadeira, segundo a pesquisa realizada pela autora. Portanto, “[...] a intervenção da professora não interrompe ou ameaça o plano lúdico e que a interação com a pesquisadora-professora – como agente externa

apoiadora da brincadeira – ocorre por iniciativa da própria criança [...]” (BRIGATTO, 2018, p. 64-65).

Portanto, estamos compreendendo que na *escola de Educação Infantil* o trabalho pedagógico dos professores deve incidir no desenvolvimento tanto da brincadeira de papéis sociais quanto da imaginação infantil pelo cumprimento da função educativa da educação, a saber, a transmissão e socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos histórica e coletivamente pela humanidade e adequados à criança pré-escolar, destinatária do ensino, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica, tendo como uma destas formas de cumprimento a interferência direta na brincadeira.

Parece-nos evidente que, a partir de tudo que foi pontuado, o papel do professor é fundamental na educação das crianças, assim como o é nos diversos níveis de ensino. Nesta perspectiva, julgamos importante destacar um conceito trabalhado por Arce (2013c) a partir dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores ingleses, a saber, a necessidade do *pensamento compartilhado sustentado*. Isso significa afirmar que o professor deve “[...] fomentar o pensar junto desafiando-a intelectualmente. Sim! Desafiando-a intelectualmente, porque situações de interação, de *pensamento compartilhado sustentado* que não são desafiadoras acabam por perder significado, gerando desinteresse por parte da criança [...]” (p. 7, grifos no original). Nesta mesma direção, “[...] o professor, portanto, especialmente no momento das brincadeiras pode e deve fomentar este tipo de pensamento estimulando a criança [...]” (idem).

Portanto, ao defender o pressuposto do pensamento compartilhado sustentado Arce (2013c) atesta que na Educação Infantil há um movimento entre os conceitos cotidianos que as crianças têm e os conceitos científicos que elas devem obter por intermédio da educação escolar. Deste modo, “[...] o professor precisa trabalhar estes dois conjuntos de conceitos dialeticamente, afinal os conceitos cotidianos são os pontos de partida para a formação dos conceitos científicos [...]” (p. 8-9). Como consequência, “[...] os conceitos científicos aprendidos na escola permitem a criança pensar de forma diferente os conceitos presentes no cotidiano, questioná-los, compará-los e vice-versa [...]” (p. 9).

Julgamos importante expor esse raciocínio, pois entendemos que a partir do conceito de pensamento compartilhado sustentado, presente principalmente nos momentos de brincadeiras, poderíamos ir além, no sentido de pensar o desenvolvimento da imaginação durante esta atividade. Sabemos que a imaginação da criança inicia seu desenvolvimento como uma demanda imposta pela brincadeira de papéis sociais. Sabemos também que a idade pré-escolar demarca apenas o início do processo de desenvolvimento desta função, processo este que permanecerá por toda a vida do indivíduo. Isto nos conduz à conclusão de que a

imaginação da criança na brincadeira de papéis é ativa, embora muito mais reprodutiva (IGNATIEV, 1960; PETROVSKI, 1985; RUBINSTEIN, 1978; REPINA, 1974) do que necessariamente criativa, tendo em vista a diferenciação feita no primeiro capítulo deste trabalho.

Isto significa afirmar que a imaginação da criança na brincadeira não cria nada de novo do ponto de vista do gênero humano, mas cria para si uma situação imaginária como demanda da brincadeira de papéis; a criança imagina que é um adulto em específico, mas isso não cria o adulto, reproduz para ela aquilo que ela concebe como um adulto; a criança imagina que um objeto é outro, mas isso também não cria um objeto, reproduz para ela a existência imaginária do objeto real. Entretanto, o fato de a imaginação dela ser mais reprodutiva não significa que todo o processo lhe seja fácil e muito menos natural e espontâneo. Ademais, com isso não estamos afirmando, de forma alguma, que a brincadeira infantil seja uma mera cópia mecânica nem pura imitação daquilo já vivenciado: não se trata disso!

Por este motivo, compreendemos que o professor, tendo uma imaginação mais desenvolvida do que a da criança, *deve ajudá-la a imaginar*. Justamente por isso, acreditamos ser possível pensar, a partir do conceito exposto por Arce (2013c), em uma *imaginação compartilhada sustentada*. Isso porque, no decorrer da brincadeira, o professor pode questionar a criança acerca dos aspectos imaginativos presentes na atividade. Por exemplo, questionar a criança o motivo de ela ter substituído um telefone celular por uma peça de encaixe. Ademais, o professor pode sugerir objetos para serem os substitutos lúdicos dos objetos reais, tal como preconizado pelas teses de Elkonin (1987b) pontuadas anteriormente.

Isso porque, é preciso fazer com que a criança comece a ter consciência do processo imaginativo. Entendemos, como afirmado, que a imaginação surge primeiro na brincadeira para somente posteriormente desenvolver-se de maneira “interna”, voluntária e conscientemente. Isto é, como postulado pela lei genética geral do desenvolvimento outrora pontuada, a imaginação, assim como os demais processos psíquicos, aparece primeiro como uma demanda externa da atividade social – no caso a brincadeira, como uma imposição externa da atividade da criança, isto é, no plano intersíquico, para somente depois transformar-se em um processo interno acerca do qual o indivíduo possui um controle voluntário e consciente, isto é, aparece no plano intrapsíquico.

Deste modo, especificamente em relação ao desenvolvimento da imaginação, é possível pensar que o trabalho do professor deve ir ao encontro do desenvolvimento também das “técnicas imaginativas”, isto é, das formas por intermédio das quais a imaginação pode

imaginar. Nesta perspectiva, compreendemos que seja *necessário e fundamental que o professor ensine a criança a imaginar* a partir do uso das referidas técnicas. Por exemplo, ao criar uma situação imaginária, a criança usa os elementos hauridos da realidade. Entretanto, em uma situação de brincadeira o professor pode enriquecer essa criação propondo às crianças que elas imaginem a partir da *combinação* de diferentes elementos, como os vistos em livros, músicas ou filmes. Assim, também ao contar ou ler uma história, por exemplo, o professor pode chamar a atenção das crianças para a existência de personagens que não existem na realidade, mas que são formados a partir de coisas que elas conhecem.

Cabe ressaltar, neste sentido, que temos plena consciência de que a imaginação não se desenvolve unicamente na brincadeira de papéis sociais. Entretanto, entendemos que como pressuposto acerca das atividades guias, é esta a atividade responsável pelas maiores conquistas psíquicas na idade pré-escolar, como buscamos evidenciar ao longo deste trabalho. Entretanto, no caso da educação escolar das crianças, é preciso destacar que as atividades que se constituem como *linha acessória do período*, isto é, as *atividades produtivas* (MUKHINA, 1995) que preparam o terreno para o desenvolvimento da atividade de estudo, também são fundamentais ao desenvolvimento imaginativo. Estas atividades são, por exemplo, o desenho, a modelagem e a construção. Tais atividades devem fazer parte da rotina das instituições de Educação Infantil e devem também ser cuidadosamente planejadas pelo professor.

Neste sentido, retomamos a proposição acerca da defesa do ensino na Educação Infantil. Já afirmamos que a brincadeira de papéis sociais é a reprodução criativa daquilo que a criança vivencia; os temas, conforme pontuado, podem ser bastante variados, pois “[...] dependem da época, da classe social a que pertencem as crianças, de suas condições de vida familiar e das condições de produção que as rodeiam [...]” (ELKONIN, 1987a, p. 512, tradução nossa). Ou seja, é aquilo que a criança conhece acerca da realidade que se constitui como a base para suas brincadeiras de papéis e também como base fundamental de sua imaginação.

Tendo essa assertiva como pressuposto podemos afirmar que a criação de uma situação imaginária possui imbricadas relações com aquilo que a criança conhece acerca da realidade. Neste sentido, Elkonin (1987a) atesta que “[...] quanto mais estreito é o círculo da realidade com que a criança tem contato, mais monótonos e pobres são as tramas de seus jogos” (p. 512-513, tradução nossa). Assim, “[...] o desenvolvimento do assunto dos jogos infantis está em relação direta com a ampliação do círculo de conhecimentos da criança, com o aumento de sua experiência da vida e com a aquisição de um conhecimento mais amplo do conteúdo da vida dos adultos” (ELKONIN, 1987a, p. 513, tradução nossa).

Isso significa que o potencial de promover desenvolvimento psíquico da brincadeira depende da riqueza do acesso ao conhecimento sobre o mundo que a criança tem (ou não). Significa que o conteúdo dos jogos dramatizados das crianças e o desenvolvimento psíquico que será conquistado por meio dessa atividade dependem de suas *condições de vida e de educação* (PASQUALINI, 2013, p. 90, grifos no original).

Nesta mesma direção, compreendemos que quanto mais estreito é o círculo daquilo que a criança conhece acerca da realidade, mais monótonas e empobrecidas serão também as imagens imaginativas que ela será capaz de formar. Assim, por outro lado, o desenvolvimento da imaginação infantil, assim como da brincadeira de papéis, possui relação direta com o aumento (quantitativo e qualitativo) das experiências da criança, bem como da ampliação dos conhecimentos que ela tem acerca da realidade. Conforme afirma Vigotski (2009), “[...] a imaginação origina-se exatamente deste acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação” (p. 22).

É, portanto, nesta perspectiva que afirmamos que as possibilidades de intervenção direta e indireta na brincadeira de papéis; direta quando o professor intervém diretamente no decorrer da brincadeira, seja como partícipe da brincadeira, assumindo um papel, ou como agente externo que acompanha a brincadeira e se coloca como interlocutor, eventualmente colocando questionamentos e problematizações; indireta quando, por intermédio de outras atividades escolares, enriquece a experiência e o conhecimento que a criança tem acerca do mundo: isso enriquece a brincadeira e as possibilidades imaginativas da criança.

[...] é tarefa da escola de educação infantil ampliar o círculo de contatos com a realidade da criança. *É tarefa do professor transmitir à criança conhecimentos sobre o mundo*, não só porque a criança tem direito a conhecer o mundo em que vive para além dos limites estreitos da sua experiência individual, mas porque esses conhecimentos serão justamente a matéria-prima da brincadeira infantil (PASQUALINI, 2013, p. 90, grifos nossos).

Essa proposição vai de encontro a muitas proposições que têm defendido a não diretividade do ensino afirmando que o professor não transmite conhecimentos. Entretanto, pautadas na pedagogia histórico-crítica compreendemos que, conforme afirma Lombardi (2013), “[...] cabe-nos [...] viabilizar aos que vivem do trabalho o acesso e a apropriação dos conteúdos e saberes elaborados pela humanidade [...]” (p. 14). Essa defesa não é arbitrária: compreendemos que o desenvolvimento do psiquismo humano, como já pontuado, possui como condição primeira a apropriação da cultura humana já desenvolvida; ademais, cabe

relembrar que a pedagogia histórico-crítica preconiza a apropriação pela classe trabalhadora daqueles conhecimentos que lhe foram historicamente negados, haja vista sua apropriação pela classe dominante.

Essa tarefa assume ainda maior relevância quando nos apercebemos do quanto a organização capitalista restringe desde a mais tenra infância às crianças da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento sobre a realidade social. Isso significa roubar dessas crianças possibilidades de desenvolvimento, e não podemos ser cúmplices desse processo. Nós, que assumimos o compromisso político com a classe trabalhadora e com a superação do capitalismo, devemos nos opor radicalmente a essa expropriação. Devemos garantir às nossas crianças pequenas o direito ao acesso ao que de mais rico a humanidade produziu ao longo do processo histórico (PASQUALINI, 2013, p. 90).

Neste sentido, compreendemos que, não sendo uma teoria crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2012b), a pedagogia histórico-crítica entende que a escola tem papel fundamental na luta pela superação da sociedade capitalista. Esse papel, de acordo com suas proposições, é o de socialização do conhecimento sistematizado. Isso porque, a luta pela superação do capitalismo não pode prescindir da apropriação pela classe trabalhadora dos conhecimentos mais desenvolvidos já produzidos na história da humanidade.

Considerando a impossibilidade de conceber a dimensão educativa como neutra em relação à totalidade social, destacamos que, nesse campo de luta, *as relações sociais se produzem e se dinamizam pela mediação de concepções de mundo que orientam as ações concretas, imprimindo-lhes sentido*. Desse modo, mesmo que as práticas educativas na sociedade capitalista se realizem hegemonicamente como reprodutoras da sociedade de classes, pressupondo e naturalizando a necessidade de educação diferenciada para segmentos distintos da sociedade, em seu interior realizam-se também, como resistência a essa tendência, ações que atuam como força em sentido oposto, construindo possibilidades de objetivar processos sociais que não se articulam com a reprodução das relações de dominação, afirmando-se como processo vivo de luta pela emancipação humana (ABRANTES, 2013, p. 153-154, grifos nossos).

Assim, de tudo que temos discutido neste capítulo acerca das implicações pedagógicas, nos é muito caro destacar que compreendemos que o que está em voga é a *concepção de mundo*. Afirmar que é necessário ou não ensinar determinados conteúdos na educação escolar das crianças carrega em seu bojo uma concepção de mundo; defender quais conteúdos são estes que devem ser ensinados e afirmar que é preciso ensinar às crianças a brincarem e a imaginarem também.

Neste sentido, entendemos, a partir de Duarte (2016) que “a concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos [...]” (p. 99). Assim, “[...] ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos [...]” (DUARTE, 2016, p. 95). Deste modo, “[...] por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem [...]” (idem).

Portanto, tudo aquilo que se constitui como objeto de ensino da educação tem em seu bojo uma concepção de mundo que o sustenta, embora, muitas vezes, esta concepção seja sutil ou pouco explícita. Neste sentido, estamos compreendendo que os conteúdos escolares (trans) formam as concepções de mundo dos alunos, certamente, desde a Educação Infantil. Isso porque, conforme atesta Duarte (2016) a concepção de mundo é sempre individual e coletivamente construída.

[...] o indivíduo não forma sua visão do mundo a partir do nada, nem a constrói unicamente com base em suas próprias experiências individuais. Ele forma e transforma sua concepção de mundo a partir dos elementos que herda da sociedade e que reelabora de maneira ingênua ou crítica (DUARTE, 2016, p. 103-104).

Dada esta perspectiva, se compreendemos que a concepção de mundo é formada e transformada pela mediação dos conteúdos escolares nos cabe perguntar qual a concepção de mundo reconstituída pelas crianças em suas brincadeiras de papéis? Qual a concepção de mundo presente nos conteúdos daquilo que ela imagina? Qual concepção de mundo a escola de Educação Infantil tem formado e desenvolvido?

Estas questões nos são muito caras, pois é evidente que as brincadeiras espontâneas das crianças carregam concepções de mundo próprias do senso comum, próprias da vida cotidiana, com tendência a reproduzir as *ideias dominantes*. Neste sentido, a escola, ao permitir que as crianças permaneçam na reprodução daquilo que lhes é estritamente cotidiano, permite também a permanência e manutenção de uma concepção de mundo pautada em valores advindos unicamente deste cotidiano. Podemos pensar, como um exemplo, uma concepção de mundo pautada em preconceitos dos mais diversos e em explicações mistificadas e falseadas acerca da realidade.

Se é esta a concepção de mundo difundida, nos parece evidente que é sobre a base desta concepção que são construídas as imagens imaginativas. Portanto, se na base encontra-

se uma determinada concepção de mundo, compreendemos que aquilo que é imaginado não rompe com estas bases, mas nela se apoia, pois é a concepção de mundo em formação que se constitui como matéria-prima para a imaginação. Deste modo, podemos pensar, por exemplo, na típica explicação dada pelos adultos ao clássico questionamento infantil acerca de “onde vem os bebês?” que afirma que estes são trazidos pelas cegonhas. Esta é uma explicação que não condiz com a realidade e que, portanto, expressa uma concepção de mundo não pautada nas explicações científicas acerca dos fenômenos. Dado este exemplo, ao pensar na criança que dispõe unicamente desta explicação, é possível admitir que ao imaginar é sobre esta base que ela o fará. Logo, os produtos de sua imaginação estarão fundamentados em uma concepção equivocada da realidade e não poderão retornar a ela, dado fundamental do processo imaginativo.

Assim, os conteúdos das brincadeiras de papéis também devem ser alvo de análises em termos da concepção de mundo que veiculam. Já vimos que o conteúdo desta atividade é o próprio homem: suas atividades e as relações sociais estabelecidas em seu curso. Vimos também que as relações reproduzidas pelas crianças podem ter as mais diversas naturezas, pautadas em determinadas concepções de mundo acerca das relações entre as pessoas. Logo, uma concepção de mundo que entenda a dominação como algo normal e natural no interior de uma organização social terá esse tipo de relação expressa nas brincadeiras infantis. É preciso, porém, (trans)formar a concepção de mundo da criança de modo que se expressem em suas brincadeiras as relações sociais de uma concepção pautada não na dominação e na exploração, mas em relações humanas plenas de conteúdos, conforme já apontado anteriormente.

Portanto, nossa defesa em relação ao ensino dos conteúdos escolares se baseia no pressuposto de formação de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética. Entendemos ser necessário, desde a infância, ensinar à criança que a realidade é obra da atividade humana, isto é, do trabalho humano, e não de forças arbitrarias. Deste modo, acreditamos ser possível também ensinar que esta realidade não está dada, mas pode ser transformada também pela ação humana visando novas perspectivas de organização coletiva.

Destarte, o trabalho com os conteúdos escolares e as implicações para a transformação da concepção de mundo e as relações entre esta e as brincadeiras infantis e o desenvolvimento imaginativo guardam profundas relações também com a concepção de mundo dos professores. Estamos diante, pois, da dimensão ético-política tanto da brincadeira de papéis como da imaginação. Quais conteúdos queremos que as crianças reproduzam em suas brincadeiras e quais conteúdos queremos que estejam disponíveis para sua imaginação são perguntas que devem nortear o trabalho docente na Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomar como objeto de análise a imaginação partimos da constatação de uma recorrente naturalização desta função psíquica, especificamente na infância. É bastante generalizada a aceitação de que a criança é muito imaginativa e justamente por essa razão ela gosta de brincar, já que esta atividade, tida como natural à infância, seria a possibilidade de expressão desta rica e fértil imaginação. Neste sentido, ao evidenciar as relações existentes entre a imaginação e a brincadeira de papéis sociais, forma mais desenvolvida da atividade lúdica, buscamos romper com essa concepção tão vigente em nível de senso comum, mas também ainda presente, explícita ou implicitamente, nas instituições escolares destinadas à educação e formação das crianças.

Esta compreensão está pautada em uma concepção que toma o desenvolvimento humano, de maneira geral, e o desenvolvimento da imaginação, em particular, de maneira naturalizante e espontaneísta, além de não histórica. Nesta perspectiva, a partir da psicologia histórico-cultural buscamos conceituar a imaginação como *transformação* de imagens que tem por objetivo, portanto, a formação de novas imagens, a saber, as *imagens imaginativas*. Compreendendo o psiquismo humano como a imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, como a formação da imagem consciente do real, entendemos que a imaginação tem por especificidade a transformação destas imagens visando a produção do *novo*, isto é, daquilo ainda não existente.

Neste sentido, a imaginação está sempre no liame entre o real e o inexistente: entretanto, se o inexistente *virá a ser*, isso *depende*. Depende porque a imaginação pode expressar-se tanto de maneira *passiva* quanto *ativa*. Isso significa afirmar que a imaginação passiva é aquela que não se efetiva na prática. Ela pode ocorrer de maneira não intencional ou intencional. Os sonhos são tidos como exemplos de *imaginação passiva não intencional*, isto é, ocorrem sem que se tenha controle acerca de sua existência ou das transformações de imagens durante sua ocorrência. Já os devaneios acerca de como seria uma vida diferente, um emprego diferente, uma sociedade diferente etc., mas que não conduzem a mudanças de fato são exemplos de *imaginação passiva intencional*, ou seja, controladas pelo indivíduo. Cabe ressaltar, porém, que quando afirmamos que a imaginação passiva não se efetiva não estamos com isso subjetivando essa não efetivação. Compreendemos que na sociedade capitalista a maioria das pessoas não encontram condições objetivas de efetivar aquilo que imaginam e que esta imaginação passiva é muitas vezes uma espécie de “fuga” da própria realidade que se apresenta de modo especialmente alienada para a classe trabalhadora.

Ao contrário da imaginação passiva a *imaginação ativa* se caracteriza por efetivar-se de fato. Este tipo específico de imaginação pode ser dividido em dois polos, a saber, imaginação *reprodutora* (reconstrutiva ou representativa) e *criadora*. A imaginação reprodutora é aquela que cria o novo especificamente no indivíduo singular. Isto é, não há a criação e produção de nada novo e original do ponto de vista do gênero humano. Há, entretanto, a criação do novo em cada pessoa, ou seja, a reprodução dos traços essenciais da universalidade humano-genérica em cada indivíduo singular. Deste modo, por exemplo, ao ouvir ou ler a história de um livro o indivíduo não está criando um livro, mas está imaginando tudo aquilo outrora objetivado pelo autor na produção da obra; ao imaginar as paisagens, as personagens, as cenas etc. a pessoa que lê não está criando nada disso, mas está se apropriando desta produção ao imaginar aquilo que está no livro. Este tipo de imaginação é especialmente perceptível na educação escolar.

As crianças em suas brincadeiras de papéis também não criam nada de propriamente novo, embora a imaginação certamente se desenvolva nesta atividade. Portanto, ao imaginar uma situação a criança não cria de fato esta situação, mas se apropria dela; ao imaginar-se como um adulto ela não cria um adulto, mas reproduz para si a conduta dele, as relações sociais por ele mantidas; ao imaginar que um bloco é um telefone ela não cria um telefone, mas cria para si condições de “usar” um telefone. Enfim, a brincadeira de papéis sociais é para a criança uma forma de apropriar-se do mundo que ainda se apresenta inacessível para ela. Neste sentido, longe de promover um afastamento da realidade, a imaginação permite a ela justamente o aprofundamento nela: é nesta realidade que ela se encontra, logo é dela que ela quer se apropriar, é nela que ela quer agir.

Já a *imaginação ativa criadora* é justamente aquela que cria o *novo*, ou seja, o outrora inexistente. Esta é a *máxima expressão da imaginação* e são estas máximas possibilidades que o processo educativo deve ter como mirada. Este tipo de imaginação é visto sobremaneira nas artes, nas ciências e na tecnologia, isto é, naquilo que produz o novo a partir de necessidades sociais. Claro está que se esta é a máxima expressão ela se desenvolve ao longo da vida a depender das condições objetivas de vida e de educação disponibilizadas aos indivíduos. Neste sentido, a imaginação infantil é apenas o início de um processo que pode ou não atingir suas máximas possibilidades, a depender das condições e do conteúdo da *atividade social*.

Afirmar que o psiquismo humano, incluso a imaginação, se desenvolvem a partir da apropriação da cultura significa atestar a imprescindibilidade de um processo educativo que tenha como fundamento a transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos já produzidos pela história da humanidade. Ademais, cabe ressaltar que compreendemos que os processos

psíquicos somente se desenvolvem em atividades que os requeiram. Neste sentido, na idade pré-escolar, especificamente, a atividade-guia, isto é, a atividade responsável pelas maiores conquistas psíquicas, é a brincadeira de papéis sociais. Entretanto, esta atividade, como buscamos demonstrar, não é natural, não é espontânea, mas, ao contrário, possui uma história ao longo do desenvolvimento ontogenético da criança. Portanto, o papel do adulto é imprescindível tanto no surgimento desta atividade quanto de sua complexificação.

É nesta perspectiva que defendemos que na *escola de Educação Infantil* o professor, por intermédio de um trabalho educativo sistematizado e intencional, pode (e deve!) promover a brincadeira de papéis sociais: é nesta atividade que emerge a imaginação. Ademais, defendemos que a interferência do professor nesta atividade não é danosa nem prejudicial, ainda que deva ser cuidadosamente realizada de modo a sustentar e potencializar a brincadeira, sem o risco de desarmá-la. Assim, o professor promove o desenvolvimento da brincadeira e da imaginação de modo direto e indireto. Direto quando intervém na brincadeira e indireto quando amplia o conhecimento de mundo da criança. Isso porque o conhecimento que a criança tem acerca da realidade é matéria-prima tanto para suas brincadeiras quanto para sua imaginação.

Entendemos que não há brincadeira e imaginação sem conteúdo. Entretanto, interessamos sobretudo analisar quais são estes conteúdos. Os conteúdos centrais das brincadeiras são as relações sociais. Neste sentido, brincadeiras deixadas ao sabor da espontaneidade infantil somente reforçam e reproduzem tudo aquilo que a criança já conhece, isto é, que ela já tem acesso em seu cotidiano. Nesta mesma direção, a imaginação imagina tendo como base aquilo já apropriado da realidade. Podemos afirmar, portanto, que quanto menos a criança conhece da realidade, mais empobrecidas são suas brincadeiras e suas possibilidades imaginativas. O contrário também é verdadeiro: quanto mais a criança conhece da realidade, mais enriquecidas são suas brincadeiras e suas possibilidades de imaginar.

Sendo as relações sociais aquilo que está em voga para a criança é preciso salientar a necessidade de que as crianças tenham acesso a relações verdadeiramente humanizadas. Deste modo, cabe à educação escolar não somente não fomentar relações pautadas em dominação, exploração ou preconceitos dos mais diversos, mas estimular relações de respeito, de igualdade e de valorização do humano. Cabe à educação e ao professor *imaginar a formação humana da criança*, pois compreendemos o trabalho educativo, como produção da humanidade no próprio homem, como um processo essencialmente imaginativo.

Por fim, ficou evidenciado no curso da investigação que expusemos ao leitor, que a transmissão de conhecimentos na educação escolar não impede, não limita e não aprisiona as

asas da imaginação. Muito pelo contrário: permite, de fato, o desenvolvimento desta função psíquica em suas máximas possibilidades tendo como horizonte que o desenvolvimento da imaginação ativa e criadora esteja a serviço da luta emancipatória da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Angelo Antonio. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da Educação Infantil. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013. 167 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/97430>.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento histórico-cultural da imaginação na adolescência e a educação escolar. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v.13, n.2, p. 271-285, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26673/rtes.v13.n2.juldez.2017.9602>

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2013a.

\_\_\_\_\_. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante da educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, Alessandra (org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2013b.

\_\_\_\_\_. É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, 2013c.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. A criança menor de três anos produz cultura?: criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

BARBOSA, Eliza Maria. Ensinar ou aprender? Uma caracterização das práticas educativas realizadas junto às crianças de 3 anos. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (orgs.). **Educação Infantil versus educação escolar?:** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRIGATTO, Fernanda Oliveira. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar**: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. 2018. 103 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/166371>.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHEROGLU, Simone. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade**: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino. 2014. 131 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115834>.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.44, pp.85-106.

\_\_\_\_\_. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, pp. 79-115, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011a.

\_\_\_\_\_. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011b.

\_\_\_\_\_. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, 2015.

EIDT, Nadia Mara. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise**. 2009. 255 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101573>.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.) **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987a.

\_\_\_\_\_. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.) **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987b.

\_\_\_\_\_. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960.

ESCUDEIRO, Cristiane Moraes. **O desenvolvimento da memória na educação infantil: contribuições da Psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos**. 2014. 83 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/132583>.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar**. 2018. 231 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157441>.

IGNATIEV, Ivan E.. La imaginación. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil**. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Assis), 2008.

\_\_\_\_\_. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEITE, Renata Franco. Princípio do prazer versus princípio da realidade em contos infantis. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 43, p. 139-144, jul. 2015. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372015000100014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372015000100014&lng=pt&nrm=iso)>.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017a.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017b.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira. In: X Seminário Nacional do HISTEDBR: 30 anos do HISTEDBR (1986-2016) – contribuições para a história e a historiografia da educação brasileira, 2016, Campinas. Anais Eletrônicos. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/887-2711-1-pb.pdf>.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013b.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

\_\_\_\_\_. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Editora Alínea, 2013c.

\_\_\_\_\_. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia; MAGALHÃES, Giselle Modé. A Educação Infantil e suas interfaces formais e informais. In: BIZELLI, José Luís; SOUZA, Cláudio Benedito Gomide (orgs.). **Caminhos para a escola inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nadia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, 2015.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Antonio. Forma e conteúdo do ensino na Educação Infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, 2013.

PETROVSKI, Artur Vladimirovich. La imaginación. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia General: manual didáctico para los institutos de pedagogia**. Moscú: Progreso, 1985.

PORTO, Kaira Moraes. **Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150146>

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RABATINI, Vanessa Gertrudes. **O desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**.

2016. 191 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144266>

REPINA, T. A. Development of imagination. In: ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. **The psychology of preschool children**. Cambridge: MIT Press, 1974.

RUBINSTEIN, Sergey Leonidovich. La imaginación. In: \_\_\_\_\_. **Principios de psicología general**. México, Editorial Grijalbo, 1978.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural**. 2018. 342 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157372>.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012b.

\_\_\_\_\_. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Janaína Cassiano. O que o cotidiano das instituições de Educação Infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012a.

\_\_\_\_\_. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (orgs.). **Educação Infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012b.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.).

**Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** 2008, n. 8, pp. 23-36.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas II:** problemas de psicología general. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III:** problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Antonio Machado Libros, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas IV:** paidología del adolescente/problemas de la psicología infantil. Madrid: Antonio Machado Libros, 2012b.