



ELEMENTOS CONSTITUINTES DA ATIVIDADE DO BRINCAR: IMAGINAÇÃO E IMITAÇÃO COMO SÍNTESE NA AÇÃO DA CRIANÇA

Constituent elements of playing activity: imagination and imitation as a synthesis in child action

Patrícia **GNOATTO**
Mestranda em Educação
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
patricia.gnoatto@unioeste.br
<https://orcid.org/0000-0002-9920-7022> 

Janaina Damasco **UMBELINO**
Doutorado em Educação
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
janaina.umbelino@unioeste.br
<https://orcid.org/0000-0001-7642-2312> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

O presente artigo é parte de uma pesquisa sobre a importância da atividade do brincar para as crianças em idade pré-escolar. Nosso objetivo é apresentar elementos que justifiquem considerá-la como a atividade principal deste período de vida das crianças, bem como compreender o papel que a imaginação e a imitação têm nas ações realizadas durante a brincadeira. Para isso, inicialmente apresentamos o conceito de atividade e atividade principal, fundamentados nos estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Na sequência, discutiremos como a imaginação e a imitação constituem uma unidade no momento da brincadeira, resultando, desse modo, na ação da criança durante a atividade. Ao final do texto, apresentamos nosso entendimento de que é por meio desta atividade que as crianças da pré-escola se apropriam das atividades tipicamente humanas e da cultura, representando nas brincadeiras de papéis sociais as relações sociais das quais participam, e colocando em ação os sentidos produzidos por meio das experiências que produzem o conteúdo da imaginação e imitação.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade do brincar. Atividade principal. Crianças pré-escolares.

ABSTRACT

The present article is part of a research on the importance of the playing activities for children in preschool age. Our goal is to present elements that justify considering it as the main activity of this period of children's lives, as well as to understand the role that imagination and imitation play in the actions performed during play. To do this, we initially presented the concept of activity and main activity, based on the studies by Vigotski, Leontiev and Elkonin. Then, we discuss how imagination and imitation are a unit at the moment of the play activity, and so resulting in the child's actions during the activity. At the end of the text, we present our understanding that it is through this activity that pre-school children take ownership of typically human activities and culture, representing in the social role plays the relationships in which they participate, and putting into action the senses produced through the experiences that creates the content of imagination and imitation.

KEYWORDS: Play activity. Main activity. Preschool children.

INTRODUÇÃO

A atividade do brincar vem sendo debatida no meio acadêmico de forma mais efetiva desde a década de 1980, a partir da Constituição 1988, que trata a criança como sujeito de direitos. Muitos são os trabalhos que buscam compreender os elementos que fazem dela um componente essencial para o desenvolvimento da criança. No entanto, mesmo com o avanço das discussões e das pesquisas sobre o assunto, é comum observarmos práticas em instituições de educação infantil que reduzem a atividade do brincar a uma atividade espontânea, aparentemente sem intencionalidade, seja pela criança ou pelo professor.

As considerações que apresentamos neste artigo são parte de nossa pesquisa de mestrado que teve como objeto a brincadeira como eixo didático-metodológico. O objetivo principal da pesquisa foi analisar como se articula a atividade do brincar e o trabalho pedagógico nas turmas de Pré-Escola II - Educação Infantil, no Município de Itapejara D'Oeste, no interior do Paraná. As crianças que frequentam estas turmas têm entre 5 e 6 anos de idade, pois a legislação do município regulamenta como idade de entrada para o ingresso na pré-escola e nos anos iniciais, 4 e 6 anos respectivamente, completados até 31 de março do corrente ano.

Para os encaminhamentos da pesquisa, primeiramente, realizamos um levantamento bibliográfico em artigos, teses e dissertações que analisam a atividade do brincar em instituições de Educação Infantil no Brasil. Também realizamos um estudo sobre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, pois, consideramos que ela nos dá condições para compreender a brincadeira como *atividade principal* para o desenvolvimento infantil e desta forma subsidiar nossa pesquisa de campo nas turmas de Pré-escola II, das instituições de ensino do município. Na pesquisa de campo, realizamos observações durante as aulas de 6 turmas de Pré-escola II, bem como, entrevistas com as professoras, na intenção de identificar e analisar como a atividade do brincar estava inserida e organizada na atividade pedagógica dessas turmas.

Mesmo que nossa pesquisa tenha como recorte a idade da criança de 5 a 6 anos, neste artigo, trataremos da pré-escola conforme compreendido por Vygotski, como o período de 3 a 6 anos de idade. Entendemos que para analisar o desenvolvimento específico do período de 5 a 6 anos em nossa pesquisa, precisávamos compreender como se dá esse processo em todo o período pré-escolar, considerando que o desenvolvimento se inicia antes do ingresso na Pré-escola II.

Com nossa pesquisa de campo identificamos que as brincadeiras fazem parte da rotina diária das turmas pesquisadas, mas pela fala das professoras entrevistadas e observações, esta atividade serve como meio lúdico de se atingir a certos conteúdos e objetivos, no caso conteúdos que obedecem a grade curricular. Percebe-se que o planejamento das professoras também é coletivo e que elas procuram trazer diferentes brincadeiras para complementar as suas rotinas. As brincadeiras mais vistas, portanto, são as brincadeiras dirigidas, em que o professor orienta e explica o que o grupo de crianças irá desenvolver. O brincar livre aparece em poucos momentos, nos finais de dia, em espaços mais abertos como os arredores das salas e no parquinho. As brincadeiras com cantinhos temáticos apareceram duas vezes durante as observações e indicaram que a brincadeira de papéis sociais é que a menos se desenvolveu durante os períodos observados.

Mesmo que nas entrevistas algumas falas indiquem um conhecimento sobre a importância das relações sociais e a representação das vivências das crianças durante o brincar, como na fala da Professora A "*Na brincadeira a criança pode se expressar, tanto no imaginário e também ela pode estar se expressando como o que ela vê no dia a dia, com a sua experiência do dia a dia, da sua casa, da sua família. As crianças trazem as experiências do dia a dia nas brincadeiras, as profissões, ser professora, ser o espelho, os exemplos, eles usam muito os exemplos do dia a dia para brincar*", e da professora F, "*A brincadeira é essencial, nessa fase a criança tem a capacidade de aprender brincando, e através da brincadeira é possível trabalhar socialização, o comportamento, aprendizado, tudo*", a atividade do brincar enquanto brincadeira de papéis sociais não está organizada de maneira que favoreça este desenvolvimento.

Para que esta atividade realmente aconteça, os professores precisam estar preparados, organizar o tempo e o espaço em que a atividade irá de se desenvolver, selecionar objetos que compõem a brincadeira e assim o tema ou o conteúdo que será desenvolvido. É preciso que professores conheçam a importância da *Atividade do brincar* para o desenvolvimento infantil, bem como para as crianças pré-escolares, e para isto, apresentamos neste texto, o conceito de *atividade* e *atividade do brincar*, trazendo reflexões dos principais autores da Teoria Histórico-cultural a fim de qualificar as discussões e compreendermos a *atividade do brincar* enquanto *atividade principal* para as crianças pré-escolares. Nosso estudo nos indicou, também, a necessidade de discutir o papel da imaginação e da imitação enquanto elementos mediadores da atividade da brincadeira e condutora do comportamento da criança nessa atividade.

A ATIVIDADE DO BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA PARA AS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

Ao discutirmos a brincadeira a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural e explicitarmos sua importância para o desenvolvimento da criança, faz-se necessário apresentarmos nossa compreensão sobre o termo *atividade*, que tem fundamental importância para a teoria que nos auxilia na discussão aqui apresentada. Neste sentido, inicialmente discutimos como o conceito de *atividade* se caracteriza enquanto elemento de destaque no processo de formação humana.

A ATIVIDADE COMO FORMAÇÃO HUMANA

Para compreendermos a importância da *atividade do brincar* e o conceito de *atividade principal* e sua relação com o desenvolvimento da criança, é preciso inicialmente definir o que compreendemos sobre este termo. De acordo com Oliveira (2010), L. S. Vigotski (1982) buscou sua fundamentação filosófica nos fundamentos ontológicos e sócio-históricos de Marx (1818-1883). A partir desses fundamentos, apresentou como conceito de *atividade* aquela realizada pelo homem para satisfação de suas necessidades básicas de sobrevivência. A *atividade*, então, passa a ser entendida como uma ação em que o sujeito responde às influências do meio em que vive, como um instinto biológico de sua espécie, mas, principalmente como as ações que o homem realiza sobre a natureza para modificá-la, de forma planejada e consciente. Para Oliveira (2010, p. 3-4),

trata-se de atividade humana – o trabalho humano. É, portanto, uma atividade teleológica que rompe com os limites biológicos previstos pela *specie homo*, isto é, uma atividade realizada por um sujeito que transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo, para além daquilo que foi previsto na natureza. (...) O ponto diferenciador a ser destacado nesse momento refere-se ao fato de que a atividade humana não é dirigida meramente pelas leis genéticas de sua espécie biológica, como acontece com os demais animais, mas pelas leis histórico-sociais criadas pelo próprio homem ao longo da história da humanidade (grifos da autora).

As relações estabelecidas entre o homem e a natureza, suas ações de transformação com o objetivo de satisfazer as suas necessidades por meio do trabalho e produção de instrumentos, deram ao homem condições para se desenvolver enquanto ser genérico. Desse modo, ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza

por meio de sua *atividade*, é transformado por ela, pois, segundo Leontiev (2017c, p. 39) “toda atividade do organismo está dirigida a satisfazer as necessidades naquilo que lhe é indispensável para prolongar e desenvolver sua vida”. Esse movimento histórico produz novas necessidades que resultam na criação dos instrumentos e da cultura propriamente dita. São necessidades formadas a partir da atividade social do homem, além das necessidades biológicas específicas da espécie.

A necessidade da vida em sociedade levou a uma organização coletiva que se sustenta no modo de produção desta sociedade. Para Marx e Engels, segundo Oliveira (2010, p.4), ao tentar compreender a realidade objetiva, é preciso também compreender “a atividade humana como uma atividade *revolucionária*, isto é, como atividade transformadora, como atividade *prático-crítica*, dentro de um determinado contexto social” (grifos da autora). Deste modo, o trabalho se configura como *atividade principal* formadora do homem, que transforma a sociedade e a organiza em um modo de produção.

A *atividade*, portanto, é transformadora da vida do homem em sua totalidade. Vigotski, apropriando-se destes conceitos, define, para a psicologia, a atividade humana como uma unidade dialética entre teoria e prática, da qual o homem criou sua própria essência histórica e social, e por meio destas relações, criou a cultura (OLIVEIRA, 2010). Para Rigon, Asbahr e Moretti (2016), Vigotski, ao utilizar o conceito de *atividade* para o estudo do desenvolvimento do psiquismo, dá a ele o princípio explicativo da consciência, ou seja, a atividade consciente é fruto das relações sociais. Entre outras palavras, não nasce com o sujeito, mas é formada a partir das ações que realiza em conjunto com outras pessoas. Assim, à Teoria Histórico-cultural pertence

o desafio de compreender como as formas sociais de atividade produzem formas específicas de psiquismo humano, ou como se desenvolveram socialmente as formas individuais do psiquismo. Dessa maneira, o projeto central da teoria histórico-cultural é estudar a formação da subjetividade dos indivíduos a partir de seu mundo objetivo, concreto, isto é, a formação da consciência humana em sua relação com a atividade (RIGON, ASBAHR e MORETTI, 2016, p. 24-25).

Assim, seguindo a lei geral do desenvolvimento, conforme apresentada por Vigotski, a *atividade* é resultado das relações históricas e sociais, que acontecem primeiramente no plano intersíquico – relações sociais -, e que modificam o plano intrapsíquico – funções psíquicas internas. A *atividade* é, desse modo, aquilo que fazemos quando direcionamos as nossas funções psíquicas para atingir um determinado objetivo.

Assim, é por meio da *atividade* que realizamos nossas ações e agimos na natureza, modificando-a de acordo com a necessidade humana e produzindo cultura. Dela resulta a criação de todos os elementos da cultura, como os instrumentos e objetos que potencializam o agir humano sobre o mundo e aumentam a força humana. Ao mesmo tempo que a *atividade* produz instrumentos, também cria a necessidade de novos instrumentos, dando movimento à complexa formação da produção humana.

A ATIVIDADE PRINCIPAL COMO PROMOTORA DE DESENVOLVIMENTO

A partir do conceito de *atividade* apresentado pela Teoria Histórico-Cultural, entendemos que o desenvolvimento humano é constituído por diferentes tipos de atividades e que estas desempenham um papel fundamental nos diferentes estágios de desenvolvimento. Entendemos por estágio de desenvolvimento o período da vida da criança em que seu desenvolvimento psíquico se dá pelas diferentes atividades estabelecidas na relação criança-adulto-sociedade, e identificamos como principais estágios de desenvolvimento: comunicação emocional direta (bebês); atividade objetual manipulatória, atividade do brincar (jogo de papéis sociais), atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional (trabalho) (VIGOTSKI, 1996; ELKONIN, 1987). Ainda, é importante compreendermos que coexistem diferentes atividades que ocorrem em um determinado estágio. No entanto, segundo Leontiev (2017a), um tipo de atividade destaca-se em relação às outras, orientando o processo de desenvolvimento naquele período.

De acordo com Leontiev (2017a, p. 64) “cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade”. O que leva a criança de um estágio para o outro é justamente **a mudança do tipo principal ou dominante de atividade** que ocorre nesta relação entre ela e a realidade. Em seus estudos, o autor caracteriza a *atividade principal* por três atributos:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados (...).
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados (...).
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento (LEONTIEV, 2017a, p. 64-65).

Fica evidente a importância da *atividade principal* para o desenvolvimento humano, principalmente durante certo estágio da vida da criança. Vigotski (2008) e Leontiev (2017a) conceituam a **atividade principal** não como a que ocorre com mais frequência em um determinado momento da vida, e sim a que produz as mais importantes mudanças em seu desenvolvimento psíquico, e então o prepara para uma transição a um nível mais complexo de desenvolvimento.

O conteúdo dos estágios de desenvolvimento da psique infantil, todavia, é regido pelas condições históricas concretas nas quais as crianças estão inseridas e que qualificam seu desenvolvimento. Não basta a criança estar em um estágio de desenvolvimento considerando somente sua idade, pois é a sua *situação social de desenvolvimento* que orienta a apropriação dos elementos da cultura promotores de seu desenvolvimento. A *situação social do desenvolvimento*, conforme Vygotski (1996), corresponde ao ponto de partida das mudanças que ocorrem em cada idade infantil. Ela é determinada pelas relações sociais que o sujeito participa, ou seja, as relações sociais das quais a criança participa e que provocam alterações nas suas funções psíquicas e de seu comportamento. Para o autor, a situação social do desenvolvimento,

determina totalmente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades de personalidade, uma vez que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se torne individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento.

A situação social do desenvolvimento, específica para cada idade, determina, estritamente regula todo o modo de vida da criança ou sua existência social (VYGOTSKI, 1996, p. 206) (tradução nossa).

A mudança na *atividade principal* ocorre quando a *atividade* que a criança desempenha em um estágio já não corresponde ao lugar que ela ocupa no meio social e às suas potencialidades em um determinado momento. Assim, ela passa a modificá-la e a *atividade* então é reorganizada. Surge, desse modo, uma necessidade interior de modificar o tipo de atividade principal, fazendo com que ocorra a transição de um estágio de desenvolvimento para outro (LEONTIEV, 2017a). Porém, esse movimento não é um processo natural e exclusivamente interno da criança. Ele ocorre por meio das, e nas, relações sociais vivenciadas por ela, bem como nas inter-relações com outras crianças e com os adultos, que são promotoras do desenvolvimento.

A *atividade principal* de cada estágio é a que permite à criança conhecer e se apropriar da cultura e da realidade social. Deste modo, nos diferentes estágios do desenvolvimento da criança, ela se limita às atividades estabelecidas pelas relações de

seu convívio e depende diretamente da relação principal entre o estágio e a *atividade principal*, que a ele corresponde. O desenvolvimento da *atividade principal*, que caracteriza o estágio em que a criança se encontra, é o que dará suporte para a tomada de consciência da criança e para seu desenvolvimento por meio de sua *atividade* (LEONTIEV, 2017a).

Assim, nos fundamentamos em Leontiev (2017a, p. 82) quando afirma que:

a criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema das relações sociais. Ela se torna também consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a desprender e a passar para o segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento.

Desse modo, a *atividade principal* pode ser entendida como a atividade da criança que marca um determinado estágio de sua vida e proporciona as mudanças psíquicas mais importantes neste período. É ela que conduz o desenvolvimento. A *atividade* acontece por um motivo, um objetivo pelo qual a criança realiza determinadas ações de forma consciente que proporcionam a apropriação do conhecimento e a sua inserção no mundo das relações humanas, passando a operar com esses conhecimentos. Ou seja, a criança, ao se apropriar dos conhecimentos, passa a agir de forma consciente na realização de suas ações.

A ATIVIDADE DO BRINCAR NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

Considerando as discussões acerca da importância da *atividade principal* para o desenvolvimento da psique infantil na idade pré-escolar, a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-cultural, a *atividade do brincar* se caracteriza como a *atividade principal* das crianças nesta idade. Desse modo, é importante compreender o desenvolvimento da brincadeira na cultura humana e seu papel nesta idade. Ao discutirmos sobre a atividade de brincar podemos encontrar diversas terminologias como: brincadeira, jogo, atividade lúdica ou brincar, que correspondem a esta atividade, e serão utilizadas conforme os referenciais estudados.

Huizinga (2010), em sua obra *Homo Ludens*¹, estuda o jogo a partir da filosofia, em uma perspectiva histórica, identificando-o como uma prática da vida humana, um fenômeno cultural e não biológico, que tem suas origens anteriores à cultura. O autor faz um histórico do jogo desde os povos primitivos observando como este elemento aparece no desenvolvimento da humanidade. Comparando as brincadeiras humanas às brincadeiras dos animais, ele constata que até mesmo em suas formas mais simples, o jogo “transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação” (HUIZINGA, 2010, p. 3-4).

Observando como o jogo aparece na história da humanidade, Huizinga (2010) constata que é do jogo que nasce a cultura, por ele estar presente de forma primitiva nos homens como nos animais. Com o desenvolvimento da humanidade e por consequência o desenvolvimento da cultura, o jogo passa a fazer parte da linguagem, de rituais sagrados, de explicações da natureza, de competições, guerras e do divertimento. “Em toda parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida ‘comum’. O objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como ‘forma significante’, como função social” (HUIZINGA, 2010, p. 6).

Para Huizinga (2010, p. 234) o jogo faz parte da civilização, por necessitar de certo domínio, regras e limites para se desenvolver, pois, “de certo modo, a civilização sempre será um jogo governado por certas regras, e a verdadeira civilização sempre exigirá o espírito esportivo, a capacidade de *fair play*”². Assim, de modo inicial podemos entender o jogo como uma prática fundamental para o desenvolvimento humano e presente em todos os aspectos que constituem a vida humana e que possibilitaram também o desenvolvimento e a transmissão da cultura.

Considerando a cultura como fundamental para o jogo, e os diversos modos como o jogo é tratado nas diferentes culturas, alguns autores destacam a presença de uma cultura infantil relacionada ao brincar. Florestan Fernandes (2004) contribui para compreendermos a importância do brincar em seu estudo sociológico sobre a organização das crianças a partir dos elementos do folclore. Ao analisar os grupos infantis “trocinhas” de bairros da cidade de São Paulo na década de 1940, o autor observou vários aspectos do folclore infantil, tais como: jogos, brincadeiras e cantigas que faziam parte da cultura dos grupos de crianças, naquele momento histórico.

¹ Este livro foi publicado originalmente em 1938.

² Huizinga (2010) conceitua *fair play* como a expressão da boa fé em termos lúdicos, ou seja, é necessário que o jogo seja um elemento puro e que considere as normas ditadas pela razão, pela humanidade e pela fé.

De acordo com o autor, a cultura infantil é originária da atividade dos adultos, no entanto não é puramente uma imitação destes; as crianças criam rituais próprios e adequam o folclore para seus grupos, criando características próprias. Deste modo, as crianças inseridas em um mundo de cultura, se apropriam dela e passam a modificá-la, acrescentando características conforme a organização do grupo infantil e ao lugar ao qual pertencem, recriando brincadeiras, cantigas, jogos de adivinhações, conforme as suas vivências. Assim, as brincadeiras que fazem parte da cultura das crianças as caracterizam enquanto grupo e ganham destaque no processo de desenvolvimento infantil.

Vigotski (2008) questiona-se sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança pré-escolar. Para o autor, é preciso compreender como a brincadeira surge ao longo do desenvolvimento e qual é o papel que esta atividade desempenha no desenvolvimento da criança nesta idade. E para isso é preciso considerar os motivos e necessidades da criança, que possibilitam a passagem de um estágio para o outro. Para Vigotski (2008, p. 25),

na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente.

A brincadeira surge dos desejos irrealizáveis da criança e corresponde à realização destes desejos por meio de situações imaginárias, que se configuram em brincadeiras. No entanto, não são todos os desejos isolados da criança que vão se transformar em uma brincadeira, mas sim, os desejos que se relacionam de forma afetiva com os fenômenos. Segundo Vigotski (2008), é nos primeiros anos de vida da criança que se manifesta certa disposição para a resolução e satisfação de seus desejos de forma imediata. A criança não sente desejo de realizar algo depois de alguns dias, sua necessidade é imediata, seus impulsos realizam-se em um curto espaço de tempo. Segundo Vigotski (2008, p. 25), “se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então, não existiria a brincadeira”.

De acordo com o autor, é na brincadeira que a criança vivencia as principais categorias da atividade, onde ela deseja e realiza suas vontades. Nesta ação a imaginação aparece como a relação entre ação interna (intrapsíquica) e externa (interpsíquica).

Segundo Leontiev (2017b), o desenvolvimento da brincadeira na idade pré-escolar é um processo secundário, enquanto a moldagem da atividade-fim é a linha principal para o desenvolvimento. Para Vigotski (1996), em cada nova etapa do desenvolvimento infantil se desenvolve uma nova formação central - neoformações -, uma guia para o processo de desenvolvimento que reorganiza a personalidade da criança sob esta nova base. O conceito de neoformações aparece como o resultado das mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, são funções psíquicas que se produzem a partir das funções elementares³.

As neoformações, portanto, correspondem às mudanças psíquicas que transformam diretamente o comportamento e a personalidade da criança em cada idade, sendo a característica principal que a idade apresenta. No entanto, há também as formações secundárias, que auxiliam no desenvolvimento de uma nova personalidade. Para Vygotski (1996), estas novas formações possuem uma estrutura própria e única, que se dão a partir das formações das idades anteriores. Para que ocorra esta nova formação, as *linhas principais de desenvolvimento* - processos de desenvolvimento que se relacionam diretamente a nova formação - e as *linhas acessórias de desenvolvimento* - aquelas que correspondem aos processos parciais - constituem a sua formação principal, sendo que elas se alternam em influência no desenvolvimento. Assim, as linhas principais de desenvolvimento em uma época podem ser linhas acessórias em outra.

As *linhas principais* correspondem, portanto, às funções psíquicas mais presentes em um determinado período do desenvolvimento, sendo esta aquela que promove novas características ao comportamento da criança, caracterizando em uma nova qualidade na sua atividade. As *linhas secundárias* se desenvolvem a partir da linha principal e dão suporte para o desenvolvimento psíquico. Assim, na *atividade principal de comunicação emocional direta*, a linha principal para o desenvolvimento infantil é a emoção, e as linhas secundárias são o pensamento, a sensação, a memória, a imaginação e a linguagem (Vygotski, 1996).

Na *atividade objetal manipulatória* as linhas principais do desenvolvimento são o pensamento, a emoção e a sensação, e como linhas secundárias a linguagem, a

³ Para Vygotski (1991), as funções psíquicas são um sistema e estão divididas em elementares e superiores. As funções psíquicas elementares são naturais, instintivas e nascem com o homem (ex: sensação, percepção, atenção). À medida que o homem é inserido no mundo da cultura, estas funções elementares, passam a constituírem-se em funções psíquicas superiores. As funções superiores desenvolvem-se a partir das relações sociais que são estabelecidas entre os sujeitos, pela apropriação da cultura e dos instrumentos. Assim as funções psíquicas superiores utilizam-se dos signos da cultura para desenvolver-se e chegarem a um nível mais elevado.

imaginação e a memória. Já na atividade do brincar, as linhas principais do desenvolvimento são a linguagem e a imaginação, e as linhas secundárias são o pensamento, a sensação, a memória, a emoção e a atenção. Deste modo as linhas principais de uma idade não deixam de existir quando passam a ser secundárias em outra. Elas continuam em desenvolvimento, porém em menor evidência na atividade da criança quando comparadas às linhas principais. No entanto, anteriormente à idade pré-escolar, durante o momento de transição de um estágio para o outro, a relação entre brincadeira e atividades não-lúdicas trocam de lugar, tornando a brincadeira a atividade principal. Ela passa a ser a atividade principal, pois, "(...) consiste no fato de o mundo objetivo do qual a criança é consciente estar continuamente expandindo-se" (LEONTIEV, 2017b, p. 120). Esta troca ocorre devido ao fato das linhas principais modificarem-se para melhor atender ao novo tipo de atividade.

Para Vigotski (2008, p.31),

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.

O mundo dos objetos com que a criança passa a operar é o mundo dos objetos dos adultos e ela o faz de forma imaginária por meio da brincadeira, pois não tem as habilidades necessárias para utilizá-los. Por exemplo, a criança brinca de dirigir um carro, faz as marchas, conduz pela rodovia, para o carro para os pedestres passarem, utiliza objetos para representar o carro, imitando as ações do adulto. No entanto, ela o faz de sua maneira, criando uma situação imaginária, generalizando situações vivenciadas nas relações sociais.

Ao criar a situação imaginária na *atividade do brincar*, os brinquedos ou objetos assumem outras funções que não aquelas socialmente dadas ao objeto. A função dada, pela criança, ao objeto é determinada pela necessidade que ela tem ao realizar a brincadeira. Ao brincar de motorista de carro, por exemplo, uma tampa, ou algum objeto redondo pode, na imaginação da criança, ser o volante. A imaginação, então, se torna ação, o objeto deixa de ser aquele com função social específica, e passa a ser, unicamente, o volante do carro.

Dessa forma, o objeto passa a assumir outra função, de acordo com o conteúdo da brincadeira. Como afirma Vigotski (2008, p. 31),

na brincadeira, as características dos objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central. Pode-se dizer que, nessa estrutura, os objetos passam de ponto predominante para subordinado.

Ainda, para o autor, o brincar surge na idade pré-escolar a partir da necessidade da criança. Neste período a criança passa a agir como os adultos, ou a agir conforme ela vê as ações dos adultos no mundo. Ao utilizar objetos nas brincadeiras, a criança dá sentido às suas ações, passando a representar com objetos reais, ou utilizando-se da imaginação, para compor e enriquecer a sua atividade, apropriando-se do significado dos objetos.

Os sentidos da ação da criança, os motivos que a levam a realizar uma brincadeira, se dão no momento que esta realiza a atividade e assim passa a operar com o significado dos objetos culturais. Para Vigotski (2008, p. 32),

na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Na brincadeira, a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais. Porém, a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura (um ponto de apoio palpável, pois de outra forma o significado sumiria, evaporar-se-ia) e o manejo real deste como se fosse um cavalo constituem uma etapa transitória necessária para operar com os significados. Ou seja, a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. Isto é, assim como antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes, mas ela não sabe, não tem consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira, ela usa inconscientemente e involuntariamente o significado que pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra.

Ainda na *atividade de brincar* acontece a presença das regras nas situações imaginárias, durante a brincadeira. Vigotski (2008) relata que nas situações imaginárias existem regras, mas que estas não são formuladas antecipadamente pela criança, ou que mudam no decorrer da brincadeira, mas sim que resultam da própria situação que é imaginada. As brincadeiras, portanto, seguem as regras que cada papel social desempenha na realidade.

Ao assumir o papel de mãe, durante a brincadeira, a criança dá sentido à sua ação e age de forma que estas ações representem realmente as características que este papel possui. As regras das brincadeiras são logicamente diferentes das regras ou acordos que se estabelecem em relações sociais, que provêm de questões de conduta ou valores. Estas regras surgem dos papéis que a criança representa enquanto brinca, não do que os adultos dizem que ela pode ou não fazer.

Para Vigotski (2008), a influência da brincadeira no desenvolvimento infantil é enorme. É com a situação imaginária das brincadeiras que a criança, ao chegar a idade pré-escolar, pode libertar-se das amarras situacionais. A brincadeira possibilita que a

criança pense a sua ação, levando-a a aprender a agir conforme o significado que a situação possui.

Deste modo, a imaginação e a linguagem assumem as linhas principais para o desenvolvimento psíquico da criança, enquanto as outras funções psíquicas superiores dão suporte para este desenvolvimento.

Elkonin (1987) também adota o conceito de *atividade principal*, e traz a brincadeira de papéis sociais e os jogos protagonizados como fundamentais para o desenvolvimento infantil. Surgindo nos primeiros anos de vida da criança, o jogo chega ao seu desenvolvimento máximo no final da idade pré-escolar, definindo-o não como uma fonte de liberdade e prazer para a criança, mas como possuidor de um papel importante na transformação psíquica no decurso do desenvolvimento infantil.

Para Elkonin (1987), nos primeiros anos de vida, a atividade da criança é permeada pela ação com os objetos, dominando-os, constituindo esta fase como fundamental para a transição à fase do jogo protagonizado. O autor faz um estudo dos jogos ao longo da história e retrata o jogo de papéis sociais como fundamental para o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar.

É na segunda metade da idade pré-escolar que o jogo atinge seu maior desenvolvimento, em que as crianças deixam as brincadeiras e exploração dos objetos e passam a representar na brincadeira a vida cotidiana e os papéis sociais, imitando, imaginando e se desenvolvendo. Para Elkonin (2009), desenvolver um estudo sobre o jogo protagonizado é importante por dois sentidos. O primeiro consiste em entender a essência e a importância do jogo, e o segundo, depois de compreendida esta essência, são as possibilidades de direcionamento pedagógico que o jogo possui, permitindo a formação desta atividade na criança. Ainda para o autor,

(...) a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico das crianças pré-escolares é múltipla. Seu significado principal é que, graças a procedimentos peculiares (a assunção, pela criança, do papel da pessoa adulta e de suas funções sócio-laborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetivas, a transferência de significados de um objeto para outro, etc.), a criança modela as relações entre as pessoas no jogo (ELKONIN, 1987, p.118) (traduções nossas).

Para o autor, a função didática do jogo como importante para a formação da personalidade da criança na idade pré-escolar se deve ao fato de que, quanto mais a criança se afasta da atividade conjunta com os adultos, mais importante é o jogo de papéis para o seu desenvolvimento. A tese mais importante sobre o jogo protagonizado é que: "esse jogo nasce do decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como

resultado da mudança do lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais” (ELKONIN, 2009, p. 80). O jogo, portanto, possui uma origem social, não sendo natural ou espontâneo para a criança, mas sim uma atividade que se devolveu do decorrer da evolução humana, tendo como uma fonte de origem histórica o trabalho e a arte. A origem do jogo possui uma relação direta com a orientação que é dada pelos adultos às crianças, especialmente na ação com os objetos. Para o autor,

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. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos (ELKONIN, 2009, p. 216).

Quando brincam, as crianças representam as ações de cada papel conforme suas características, cada ação precisa estar presente para que a brincadeira aconteça tal qual como esta situação acontece na realidade. Por exemplo, ao brincar de mercadinho, após fazer as compras e ao passar no caixa, a criança utiliza pedaços de papel para imitar o dinheiro e utiliza para pagar sua compra, já que sem esta ação não poderá sair do mercado com as compras, assim como acontece no seu cotidiano. Para Elkonin (2009, p. 29),

o aspecto central que agrupa todos os demais é o papel assumido pela criança. Não se pode representar sem as ações respectivas. (...) As relações entabuladas durante o jogo também estão determinadas pelos papéis que as crianças desempenham. O principal para elas, a ajuizar por sua conduta, é representar o papel adotado. Isso se vê pelo empenho e rigor com que executam as ações decorrentes de cada papel assumido pelas crianças.

A criança passa a sentir necessidade de agir como o adulto, e por isso representam em suas ações os papéis que estes desempenham nas relações sociais. Para as crianças, na idade pré-escolar, os objetos não servem apenas para a exploração, pois as suas características determinam as ações sobre eles nas brincadeiras, passando a incorporar o jogo de papéis. O jogo protagonizado ou de papéis sociais, não se restringe apenas às representações das crianças, ou ao uso dos objetos,

assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem seu uso, nem a mudança de objeto que o homem passa a fazer, mas *as relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas 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 - grifos do autor).

Assim a *atividade de brincar* possibilita que as crianças criem suas próprias representações do mundo dos adultos, elas imitam, assimilam e aprendem a viver no mundo social em que estão inseridas. A brincadeira na idade pré-escolar, e em específico o jogo de papéis sociais, é a atividade principal que promoverá o desenvolvimento psíquico da criança e as mudanças em sua personalidade. Para Rossler (2006, p.57),

ao brincar com um martelo, a criança não realizará com essa ferramenta nenhum grande trabalho, a não ser na sua própria imaginação. Todavia, estará se apropriando de seu significado social, de seu uso, de habilidades e aptidões físicas e psíquicas, aprendendo, assim, a manuseá-lo, ainda que precariamente.

Ao brincar e reproduzir o mundo social em que vivem, as crianças incorporam o mundo dos adultos, os quais interferem direta e indiretamente, dando significado às atividades que elas reproduzem. A criança passa a incorporar conhecimentos pelo processo educativo e os experimenta pelas relações expressas nos papéis presentes nas brincadeiras. De acordo com Arce e Baldan (2009), é justamente a representação das relações sociais nas brincadeiras infantis que tornam esta atividade um objeto de investigação e intervenção por parte dos professores ou de seus pares mais experientes. Por meio destas intervenções, os conhecimentos podem ser ampliados e enriquecidos como novos elementos para a *atividade do brincar*.

O PAPEL DA IMAGINAÇÃO E DA IMITAÇÃO NA ATIVIDADE DO BRINCAR

Como a *atividade do brincar* é fundamental para o desenvolvimento infantil e considerando as brincadeiras de papéis sociais como indispensáveis para este processo, é preciso destacar o papel da imitação e da imaginação para que a brincadeira aconteça.

A imaginação, enquanto função psíquica faz parte do desenvolvimento infantil e da *atividade de brincar*. Segundo Vigotski (2009), a imaginação se relaciona com a atividade reprodutora – refere-se à capacidade do nosso cérebro de reproduzir marcas, impressões ou fatos, e está ligada à memória – e a atividade criadora – que se refere a capacidade do nosso cérebro de combinar e criar novas imagens, a partir de suas experiências -. Conforme o autor, “a psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora” (VIGOTSKI, 2009, p. 14), não no sentido de algo que é irreal, mas como um produto da criação humana.

De acordo com Ignatiev (1978), a imaginação é a criação de coisas e imagens novas, é a representação mental de ideias que se materializam em objetos. O homem

consegue representar lugares nunca vistos, animais, plantas e pessoas. Tudo isto por meio de descrições, relatos que tenha ouvido ou relações que estabeleceu com pessoas e objetos. O homem é capaz de antecipar uma ação antes de executá-la, de organizar mentalmente e rever os passos de uma atividade que irá desenvolver.

Ainda, conforme o autor, a imaginação possui uma ligação direta com a realidade e com a prática. Tudo que é imaginado parte da realidade concreta, das vivências que deixam marcas na memória e que são acessadas quando a criança imagina, formando novas imagens, que na brincadeira resultam em ação. Portanto, quanto mais experiências reais o homem possui, mais elementos terá sua atividade de imaginação. Deste modo Vigotski (2009, p. 14) afirma que

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

Relacionando este conceito com os períodos do desenvolvimento infantil, ainda conforme os autores, a imaginação é percebida inicialmente nas crianças de 3 anos, pois estas já possuem experiências com as relações sociais estabelecidas e com o mundo dos objetos. A imaginação nas crianças pré-escolares, parte da percepção da tarefa que esteja fazendo, e pode ser modificada conforme as ações acontecem. Por exemplo, ao brincar com blocos de construção, a criança diz querer construir uma casa, no entanto ao empilhar os blocos, percebe que se aumentar a quantidade, pode construir uma torre, e assim modifica o que havia planejado. No entanto, as crianças tentam manter suas construções, ou representações, conforme estas são na realidade (VIGOTSKI, 2009; IGNATIEV, 1978).

Ainda neste período a criança passa a utilizar além da imaginação, a linguagem como expressão de seus sentimentos e pensamentos. Com um repertório em constante ampliação, a partir dos 3 anos de idade, a linguagem constitui juntamente com a imaginação as linhas principais que levam ao desenvolvimento da criança pré-escolar. É por meio da linguagem que, na *atividade do brincar*, o conteúdo da brincadeira se manifesta e o que está no plano da imaginação passa a ser verbalizado e representado, dando sentido e significado a esta atividade.

Vigotski (2008) compreende que na brincadeira acontece a satisfação dos desejos irrealizáveis da criança. A imaginação surge, então, como a possibilidade de realização destes desejos. Isto quer dizer que, ao brincar, a criança utiliza as ações

externas e as ações internas – imaginação - para solucionar questões que, na vida real, não pode desempenhar. Aí também se encontra a importância da ação que é realizada, pois esta representa o que foi imaginado e constitui a brincadeira.

A imaginação é uma forma especificamente humana da atividade da consciência, pois, por meio dela, é possível antecipar uma ação, planejar, imaginar como fazer ou proceder. No que se refere à atividade do brincar:

a criança não simboliza na brincadeira, mas deseja, realiza vontades, vivencia as principais categorias da atividade. Por isso, numa brincadeira, um dia transcorre em meia-hora e 100 quilômetros são percorridos em cinco passos. Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

Quanto mais ricas forem as vivências e relações estabelecidas pelas crianças em idade pré-escolar, mais ricas serão as brincadeiras. Para Ignatiev (1978), é importante para o desenvolvimento da imaginação das crianças desta idade que, durante as brincadeiras, estas possuam papéis bem definidos, pois assim ela terá que estabelecer relações com a realidade concreta e imaginar as ações que irá desempenhar para cumprir de maneira fiel este papel.

Conforme Vigotski (2009), ao brincar as crianças reproduzem muito de suas vivências, entretanto, o que é reproduzido nunca é exatamente igual ao ocorrido anteriormente. A combinação entre vários elementos conhecidos pela criança com sua imaginação, possibilita a criação de novas representações. Vigotski (2009, p. 17), ao se referir a este processo criativo da criança, destaca que:

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu ou ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde as aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

O processo de imaginação é motivado por um aspecto emocional. As sensações e sentimentos estão ligadas diretamente com a atividade da imaginação, pois, o modo como algum fenômeno nos afeta e nos provoca emoções interfere nas nossas funções psíquicas e estas nos levam a imaginar de acordo com o que estamos sentindo (VIGOTSKI, 1998). Ainda, concomitantemente ao processo de imaginação ocorre,

portanto, o processo de imitação. De acordo com os estudos de Fernandes (2007), Vigotski apresenta dois sentidos para o processo de imitação: amplo e restrito. Conforme a autora,

é importante destacar que a imitação pode ser compreendida num sentido restrito, como um aspecto mecânico, de cópia do real, que contribui para a acumulação do conhecimento, para a formação de habilidades. Vigotski não descarta a possibilidade de que existam momentos em que a imitação se torne meramente um fazer mecânico, mas procura expandir este sentido restrito para um sentido amplo, onde a imitação é a base sobre a qual ocorre a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano, isto se for compreendida, na perspectiva sócio-histórica, como uma atividade humana carregada de intencionalidade e de elaboração intelectual. Existindo, então uma unidade dialética entre a imitação mecânica e a imitação intelectual (FERNANDES, 2007, p. 4).

Ao repetir ações, gestos, sons e palavras com intencionalidade, estas modificam as estruturas psíquicas internas e passam a fazer sentido, gerando novas ações. Imitar o adulto, principalmente nas brincadeiras de papéis sociais, não é uma imitação mecânica, mas a criança dá novo significado e sentido a essas ações. Acrescenta um conteúdo pessoal as suas ações, faz escolhas e as coloca em movimento na brincadeira.

No exemplo de imitação da fala, este fenômeno é primeiramente restrito se for uma mera repetição, no entanto, quando uma criança está aprendendo a falar, ao imitar a fala dos adultos e sentir a necessidade desta ação, como uma forma de comunicação, a imitação é promotora da aprendizagem.

Conforme Fernandes (2007), o conceito de imitação na Teoria Histórico-Cultural se relaciona com o conceito definido por Vigotski de Zona de Desenvolvimento Proximal⁴, que corresponde ao momento em que uma atividade pode ser realizada com a ajuda de outra pessoa. É onde se pode atuar para que algum conhecimento se efetive e possa atingir níveis mais elevados. Vigotski (2001, p.328) explica que:

na velha psicologia e no senso comum, consolidou-se a opinião segundo a qual a imitação é uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, costuma-se considerar que, quando a criança resolve o problema ajudada, essa solução não ilustra o desenvolvimento do seu intelecto. Considera-se que se pode imitar qualquer coisa. O que eu posso fazer por imitação ainda não diz nada a respeito da minha própria inteligência e não pode caracterizar de maneira nenhuma o estado do seu desenvolvimento. Mas esta concepção é totalmente falsa.

⁴ O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal foi desenvolvido por Vigotski e compreende a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial. Em relação às crianças pré-escolares, a Zona de Desenvolvimento Proximal é o campo de atuação do adulto mais experiente, é onde com a ajuda do outro, a criança que já possui um certo nível de conhecimento, apropria-se de conhecimentos novos, elevando-os, e demonstra qual é o seu potencial, ou a que nível poderá chegar, a partir deste conhecimento.

Deste modo, Vigotski aponta que o conceito de imitação, utilizado em outras teorias da psicologia, não compreende a sua devida importância. Para o autor, a atividade de imitação no sentido amplo é fundamental para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem pois,

a imitação, se concebida em sentido amplo, **é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação.** Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato⁵, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem e do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 331- grifos nossos).

Neste sentido, fica claro que a imitação é indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem. Ela é o meio pelo qual a aprendizagem se organiza e se realiza, inserida no campo de atuação da Zona de Desenvolvimento Proximal.

A criança em idade pré-escolar imita os papéis sociais nas brincadeiras, aprende e se desenvolve, formando novas estruturas psíquicas. Conforme Mukhina (1995, p. 47) "o pré-escolar assimila melhor e mais rapidamente as novas ações se essas forem apresentadas sob forma de brincadeiras, ou inseridas em um jogo". A criança já possui uma certa independência que lhe permite agir como os adultos, utilizando os brinquedos que possui, passa, em sua nova atividade, "a dominar as ações e a formar as qualidades psíquicas necessárias para realizar e aperfeiçoar este tipo de atividade" (MUKHINA, 1995, p. 48).

Ao imitar as ações dos adultos, a criança passa a dominá-las e por consequência aprende e desenvolve suas funções psíquicas. Deste modo, a imitação dos papéis sociais que ocorre durante a brincadeira possibilita a aprendizagem da criança. E é nisto que o conceito de imitação se faz indispensável. Ao imitar a criança não só se desenvolve, mas se apropria da cultura que está presente neste processo de imitação.

Vigotski (2008) apresenta a brincadeira como momento fundamental de desenvolvimento da criança, em que esta atua com um nível de conhecimento mais elevado, de que seu nível real. Conforme o autor,

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

⁵ Considerando as diferentes traduções que existem no Brasil, no texto utilizaremos a grafia Zona de Desenvolvimento Proximal. Para as citações, utilizaremos conforme a obra citada.

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).

Considerando este nível elevado de conhecimento que a criança apresenta durante as brincadeiras, podemos relacionar a atividade de imitação como a que fornece os instrumentos para a constituição desta atividade. Ao representar algo, utilizar falas e gestos específicos de um papel social, a criança utiliza a **imitação** e a **imaginação** para organizar esta atividade. Deste modo, a criança dá sentido a suas ações e as reinterpreta, modificando a brincadeira conforme o sentido que deseja. Conforme Vigotski (2008, p.35), a brincadeira

é uma situação imaginária, mas ela torna-se compreensível em sua relação com a situação real que acabou de ocorrer, ou seja, ela é a recordação de algo que aconteceu. A brincadeira lembra mais uma recordação do que uma imaginação, ou seja, ela parece ser mais a recordação na ação do que uma nova situação imaginária. À medida que a brincadeira se desenvolve, temos o movimento para o lado no qual se toma consciência do objetivo da brincadeira.

Não apenas como em uma situação imaginária, na brincadeira a criança recorda algum acontecimento representando-o, ela reproduz uma situação já vivida retirando-a da memória. No entanto ao brincar, a criança incorpora novos conteúdos, novas falas ou objetos para esta atividade, dando a ela outro sentido, por apresentar estes novos elementos, a brincadeira muitas vezes é considerada uma reação automática da imaginação. Para Vigotski (2008), são estes novos elementos e sentidos que surgem na brincadeira que a levam à consciência de sua ação. Possuindo um objetivo, este passa a determinar o que acontecerá na brincadeira.

A brincadeira, então, possui características diferenciadas em cada período da vida da criança. Segundo o autor,

a brincadeira séria da criança na primeira infância consiste em que ela brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real. Na criança em idade escolar, a brincadeira começa a existir em forma limitada de atividades, predominantemente, como jogos esportivos que desempenham um papel conhecido no desenvolvimento geral dessa criança, mas que não têm o significado que desempenha para o pré-escolar. Por seu aspecto, a brincadeira parece com aquilo ao que ela conduz e somente sua análise interna profunda mostra a possibilidade de determinar o processo de seu movimento e seu papel no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

Vigotski, ao sintetizar o papel da atividade de brincar para a vida da criança, expõe que: "em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar.

Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2008, p. 35). Desse modo, podemos compreender que a brincadeira acontece de diferentes maneiras, no entanto, é na idade pré-escolar que ela se constitui como a atividade principal, promotora da aprendizagem e do desenvolvimento. A imitação e a imaginação compõem a atividade do brincar como elementos fundamentais para que esta aconteça, e por meio da linguagem, muito mais desenvolvida na idade pré-escolar, a criança manifesta ou verbaliza produtos de sua criação. Destacamos ainda o papel indispensável das relações sociais estabelecidas, as quais dão suporte ao conteúdo das brincadeiras e são fundamentais para que a imaginação e a imitação aconteçam.

CONCLUSÃO

Ao apresentarmos a importância da atividade da brincadeira para crianças em idade pré-escolar, buscamos nos fundamentos da Teoria Histórico-cultural elementos que nos auxiliam a compreender essa atividade como aquela que direciona seu desenvolvimento nesse período. No percorrer de nosso estudo, e para tomarmos o cuidado de não tratar a brincadeira como atividade espontânea da criança, como observado nas instituições de ensino pesquisadas, tivemos a necessidade de conceituar nossa compreensão de *atividade* e *atividade principal*. Esses conceitos, retirados dos estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin, nos explicam que toda a ação planejada e intencional, sobre determinado objeto, é o fator que promove o desenvolvimento, seja pela própria criança ou pelo adulto que interage com ela.

Na busca de identificar as contribuições da brincadeira para a formação humana e como promotora do desenvolvimento, trazemos à discussão dois elementos que fazem parte da atividade do brincar e precisam ser melhor compreendidos na relação inter e intrapsíquica do sujeito: a **imitação** e a **imaginação**.

Esses dois elementos, ao formarem uma unidade interna na psique da criança, traz mudanças qualitativas para o comportamento dela no momento da atividade do brincar. A imitação e a imaginação não são processos automáticos produzidos pela criança, mas contêm neles as relações de sentido e significado produzidos por meio das vivências que as crianças têm. Assim, para a criança, a brincadeira é mais do que se apropriar dos elementos culturais e das funções sociais de situações vividas, mas é transformar em ação, por meio de palavras, gestos e expressões, os sentidos pessoais

que determinada situação lhe provoca. Na brincadeira, sentimentos são externalizados e colocados em ação.

Ao brincar, a criança organiza sua ação a partir de suas relações sociais, e neste sentido brinca conforme as suas vontades, que se manifestam na imaginação. Considerando a brincadeira como a imaginação em ação, o papel da imitação, na brincadeira é, portanto, o de representação os adultos, e dos papéis sociais, que se transforma em ação. Assim, quanto mais ricas forem as experiências vividas pela criança, mais conteúdo há em sua atividade.

A criança, com a ajuda do adulto, como par mais experiente e mediador da *atividade do brincar*, passa a um nível mais elevado de conhecimento, promovendo as mudanças psíquicas fundamentais para aprender e se desenvolver. Nesse sentido, a atividade do brincar não é espontânea pela criança, mas está carregada de intencionalidade e assim precisa ser compreendida por professores e pelos adultos que interagem com ela, para que os momentos do brincar se tornem ricos de experiência para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

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, SP: Editora Alínea, 2009.

ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeri. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

DAVIDOV, Vasily Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, Daniil Barosovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. In: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS - Antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, Daniil Barosovich. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009 - 2ª edição.

FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n.1 (43) – jan/abr. 2004.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. **Anais** 30ª Reunião da ANPED, GE 01: Educação e Arte, 2007; Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3527--Int.pdf acesso: 01/07/2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. – 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. Trad. João Paulo Monteiro.

IGNATIEV, Ivan. La Imaginación. In: SMIRNOV, Anatoli. **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, S/A – 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2017b. p.119-142.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis N Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2017a. p. 59-83. Trad. Maria da Penha Villalobos.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, Andréa; PUENTES, Roberto (orgs). **Ensino desenvolvimental**: Antologia – livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017c.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia na Idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Betty Antunes. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. IN: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. **Sobre o processo de humanização**. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. – 2 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ROSSLER, João Henrique. **O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano**. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs). Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. ISSN: 1808-6535 /Junho de 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Trad. Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. Trad. Claudia Berliner. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev. Semenovich. Problemas de la psicología infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. OBRAS ESCOGIDAS III. Madrid: Visor, 1991.

NOTAS

ELEMENTOS CONSTITUINTES DA ATIVIDADE DO BRINCAR: IMAGINAÇÃO E IMITAÇÃO COMO SÍNTESE NA AÇÃO DA CRIANÇA

Constituent elements of playing activity: imagination and imitation as a synthesis in child action

Patrícia Gnoatto

Mestranda em Educação

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

patricia.gnoatto@unioeste.br

<https://orcid.org/0000-0002-9920-7022> 

Janaina Damasco Umbelino

Doutorado em Educação

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

janaina.umbelino@unioeste.br

<https://orcid.org/0000-0001-7642-2312> 

Endereço de correspondência do principal autor

Rua Maringá, 1200, Vila Nova, Francisco Beltrão, Paraná, CEP 85605-010.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores que estiveram presentes durante toda a minha caminhada, desde a Pré-Escola à Pós-Graduação, cada um deixou sua marca! Ser professora é resultado de uma construção, é acreditar que a Educação pode mudar o mundo, e por isso estou aqui para agradecer a quem, com seu conhecimento, mudou o meu. Obrigada à professora Janaina, minha orientadora, por compartilhar tantos conhecimentos e mostrar os rumos a seguir, durante esta caminhada de mestrado.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: P. Gnoatto

Coleta de dados: P. Gnoatto

Análise de dados: P. Gnoatto

Discussão dos resultados: P. Gnoatto, J. D. Umbelino

Revisão e aprovação: J. D. Umbelino

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Projeto de pesquisa: A BRINCADEIRA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA II, CAEE nº 09841919.9.0000.0107.

Aprovado pelo comitê de ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus Cascavel, Parecer Nº 3.231. 472

Data do parecer: 28/03/2019.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 07-05-2020 – Aprovado em: 11-08-2020