



VIGOTSKI, ELKONIN, LEONTIEV: UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE O BRINCAR

Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira¹

RESUMO: Este artigo “Vigotski, Elkonin e Leontiev: uma concepção histórico-cultural sobre o brincar tem por objetivo discutir como a brincadeira é entendida dentro desta concepção. Primeiramente fomos buscar o sentido etimológico da palavra brincadeira e percebemos que a carga semântica da mesma, revela muita ambiguidade. Também buscamos compreender dentro do campo da psicologia como Vigotski (1998a, 1998b), Elkonin (1998) e Leontiev (2004) discutem a temática. A pesquisa teve como orientação teórica o materialismo-histórico-dialético e o método utilizado foi o qualitativo do tipo bibliográfico. Como instrumentos consultamos as obras dos autores supracitados, como forma de obter informações e conhecimento a respeito do objeto investigado. Como resultado, obtivemos uma compreensão de que a brincadeira dentro da concepção histórico-cultural é a primeira forma de comportamento consciente da criança, permitindo-lhe construir novos caminhos e novas possibilidades para que a ela possa agir sobre o meio e fazer novos arranjos.

Palavras-chave: Brinquedo. Brincadeiras. Jogo. Desenvolvimento.

Eixo Temático: III Pedagogia e Psicologia.

INTRODUÇÃO

Todos nós, um dia, fomos crianças. E, é claro, crianças sempre existiram! E, onde existem crianças, existem brinquedos e brincadeiras, porque crianças adoram brincar, inventar, criar(...). Assim eles entendem melhor o mundo dos adultos (...)

Santa Rosa (2001: 4)

Santa Rosa (2001) nos convida a refletir sobre o tempo em que fomos crianças e, onde existem crianças, há brincadeiras. Ela também afirma que, por meio das brincadeiras, a criança tem a oportunidade de inferir sobre o mundo dos adultos e compreendê-lo. Mas o que é brincadeira? O que ela significa?

¹ Docente Ajusto UNIFIMES, curso de Pedagogia. Mestre em Educação pela UFG. E-mail: lucieneparecida@fimes.edu.br

Para compreendermos o que é brincadeira, nos reportamos primeiramente à etimologia da palavra. No dicionário etimológico Cunha (2000), não se encontra a palavra brincadeira, mas “brinco”.

Brinco, s.m. ‘brincadeira, brinquedo’; ‘adorno’, enfeite que era utilizado no século XVI; e ‘jóia que se usa presa ao lobo da orelha ou pendente dela’ no século XVII. Do latim *vinculum* ‘laço’, através das formas *vinclu, *vincru, *vincro//. **brincadeira** f. ‘ato ou efeito de brincar’ 1844// **brinc** ALHÃO 1871// **brinc** AR vb. ‘divertir-se, entreter-se’ XVIII **brinqu** EDO 1844. (CUNHA, 2000: 264)

Friedmann (2006: 42) completa o sentido etimológico da palavra ao colocar que “**brinco** vem do alemão *blinken*, brilhar, cintilar, no qual passou ao de agitar-se. **Brincado + eira** significa divertimento, passatempo, distração” (Grifos da autora).

No dicionário Aurélio (1999: 332), encontramos o mesmo significado, contudo acrescido de “pilhéria”, “gracejo”, “coisas que se faz irrefletidamente, coisa de pouca importância”. Podemos dizer que a carga semântica da palavra brincadeira revela muita ambiguidade, a começar pela própria sociedade que vê brincadeira com um certo ceticismo. A concepção de que brincadeira é passatempo e diversão pode possibilitar uma simultaneidade de sentimentos quanto ao brincar por parte dos adultos. Macedo (2000) afirma que, na perspectiva da criança, todos os significados sobre brincar são válidos, porque expressam a significação que atribuem às brincadeiras. Em contrapartida, para os adultos, se o contexto for o cotidiano da sala de aula, o lado negativo da palavra se sobressai; a brincadeira passa a pertencer à ordem do não funcional, do impreciso; é uma caixinha de surpresa e o adulto se sente inseguro por não ter em suas mãos o controle desta brincadeira.

Nesse sentido, estamos longe de trabalhar as atividades pedagógicas de forma lúdica dentro das escolas. O caráter de futilidade que o termo assumiu tem tornado muitos profissionais céticos em relação à importância do lúdico como ferramenta de trabalho.

1 Abordagem histórico-cultural: brinquedo, brincadeira e jogo - vigotski, leontiev e elkonin

No século XX, surgiu, na União Soviética, uma escola de psicólogos que estudou o desenvolvimento infantil e o papel dos jogos na educação de criança, de maneira oposta ao que vinha sendo proposto pela Psicologia tradicional. Leontiev, Elkonin e Vigotski viam a infância e seu desenvolvimento ancorados na educação e na sociedade. Para eles, o homem

não poderia ser considerado fora deste contexto social. Em seus trabalhos propuseram negar a tendência inata do brincar, determinado pela maturação, e desenvolveram um princípio básico segundo o qual as brincadeiras resultam das relações sociais, das vivências que a criança estabelece e das quais emerge como sujeito.

A abordagem sócio-histórico-cultural está ancorada no materialismo dialético² de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895). Diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia, Educação, História, Sociologia, Psicologia e outras têm utilizado os princípios marxianos para compreenderem questões concernentes ao desenvolvimento do homem e sua atuação na sociedade.

O século XIX foi um período em que aconteceram grandes avanços no capitalismo, que chegou à sua fase industrial, à produção em série e à expansão do mercado. Com as máquinas, grande parte da mão de obra, antes responsável pelas manufaturas, foi dispensada e, no plano social, houve desemprego e o surgimento de movimentos sociais e políticos que contestavam a ordem vigente. Foi dentro deste contexto político, econômico e histórico que Marx e Engels encontraram subsídios para elaborarem suas próprias teorias. Ao analisarem a sociedade capitalista, perceberam que as transformações da sociedade não aconteciam de forma linear, espontânea, harmônica, mas tinham como consequência as contradições nelas existentes. Os autores buscaram compreender esta sociedade a partir de suas contradições e desvelaram as ideologias que as mascaravam. Ao procurarem apreender a realidade, perceberam que o modo como se apresentava era produto das próprias ações humanas no mundo, e que essas ações influenciavam o próprio homem. Sobre isso os autores explicam:

A produção de ideias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio material dos homens aparecem aqui ainda como efluxo direto do seu comportamento material. O mesmo se aplica à produção espiritual como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc., de um povo. (MARX e ENGELS, 1984: 22)

Podemos entender que a produção cultural do homem está intimamente ligada às questões da vida material, como Marx (2003: 5) afirma: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”, sendo esta devolvida em forma de manifestações culturais. Marx, ao considerar o sistema social

² Entende-se por materialismo dialético a Filosofia marxista. O termo materialismo dialético foi criado após a morte de Marx. Ver: Dicionário do pensamento marxista. Tom Bottomore. Rio de Janeiro, 2001, p. 258.

vigente, cria categorias como trabalho, alienação, mediação, contradição, historicidade, totalidade, dentre outras para fundamentar sua crítica ao capitalismo. Vigotski, com a intenção de criar uma nova compreensão de psicologia que rompa com as teorias vigentes de base idealista, passou a utilizar algumas dessas categorias em seus estudos.

Os rumos que o campo da psicologia se encontrava no governo de Stálin levaram Vigotski a tomar como referência as ideias de Marx. Segundo Barbosa (1991),

[...] uma Psicologia soviética não podia existir mediante estéril discussão de "teorias abstratas", nem construir-se pela combinação de dados obtidos por meio de estudo de "funções psicológicas isoladas", como a linguagem, memória etc, feito em laboratório. Pelo contrário, era preciso surgir do "trabalho concreto" que se realiza para modificar e influir na "psicologia das pessoas", sobretudo no processo da disciplina e educação. (p. 147)

Nesse sentido, Vigotski (1998) encontrou nos princípios do materialismo dialético uma maneira de entender a relação entre sujeito e objeto, no processo de construção do conhecimento, e resolver estes antagonismos existentes em que se encontravam seus contemporâneos da área de psicologia. Uma das questões centrais do método de Marx era que os fenômenos devem ser estudados como processo em movimento e em mudanças. Percebendo esta relação da teoria marxiana com o campo da psicologia, Vigotski partiu da premissa de que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças no homem, que estão relacionadas com a consciência e o comportamento.

Para compreendermos como estas mudanças aconteciam, Vigotski (1998) foi buscar a categoria mediação para entender o desenvolvimento psíquico do homem e o processo de aprendizagem.

Sobre mediação, Costa (1996: 37) afirma que “são os instrumentos e signos construídos historicamente, que possibilitam a mediação dos homens entre si e deles com o mundo”. O signo funciona como um elemento mediador, na medida em que interpõe entre o homem e os objetos de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Sobre a função do signo, Vigotski (1998: 70) afirma que eles servem “como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análogo à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico”. É importante lembrar que signo e instrumentos auxiliares não são similares. O autor critica estudiosos que colocam os dois termos no mesmo sentido porque, para ele, existe o instrumento material e o simbólico; o signo é categorizado como instrumento simbólico, é um instrumento do pensamento, enquanto que o instrumento é apenas um condutor de ações.

Vigotski (1998) nos lembra que as operações com signos não são recentes, e que é um processo de desenvolvimento complexo, histórico e que não está alheio à evolução psicológica. Portanto, a utilização de signos pelas crianças não é uma atividade inventada ou que os adultos ensinaram. Logo que a criança nasce, suas ações são puro instinto; ela não utiliza de signos para se comunicar, mas, à medida que vai se desenvolvendo, aos poucos suas ações vão se transformando em operações com signos, devido às interações sociais. A cada transformação que ocorre com a criança, outras condições são criadas para a próxima etapa, que é condicionada pela etapa anterior.

Essas transformações do desenvolvimento psíquico da criança estão ligadas às funções psicológicas que Vigotski definiu como sendo de duas naturezas: uma elementar, que está determinada pela estimulação ambiental e é regulada por processos biológicos, e a outra, de ordem superior, que é desenvolvida no contexto sociocultural. O autor afirma que “A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas” em um processo dialético em que o nível elementar de comportamento transita para o nível superior, utilizando o signo como instrumento mediador (VIGOTSKI, 1989: 61).

Com o objetivo de entender o curso interno do desenvolvimento da criança e de resolver problemas práticos dentro do campo da psicologia e da educação em relação às capacidades intelectuais das crianças, Vigotski desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Costa (1996: 25) ressalta que a “preocupação das pesquisas da escola vigotskiana, diferentemente das pesquisas americanas que enfatizavam como a criança chegava a ser o que era, constituía-se em saber como a criança poderia chegar ao que ainda não era”. Vigotski afirma que, para perceber as relações entre processo de desenvolvimento e capacidade de aprendizado, dois níveis de desenvolvimento teriam que ser determinados: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Para Barbosa (1997), os níveis de desenvolvimento podem ser entendidos dentro da teoria vigotskiana da seguinte forma:

O nível de desenvolvimento potencial define, assim funções psíquicas e capacidades que estão em processo de construção, encontrando-se, ainda em estado "embrionário. Desta forma, a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento psíquico (nos aspectos cognitivo, afetivo, linguístico) prospectivamente, diferenciando-se, portanto, do nível de desenvolvimento real que nos indica as funções e capacidades já existentes ou estruturadas ao longo da história de vida da criança. (p.50)

Partindo da visão de Barbosa (1997) sobre a zona de desenvolvimento proximal, podemos dizer que os brinquedos seriam uma grande fonte de promoção para o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, afetivo e linguístico.

Os principais representantes que investigaram as brincadeiras de forma sistematizada dentro da abordagem histórico-cultural foram Leontiev (2006), Elkonin (1998) e Vigotski (1998, 2004), que partiram de uma compreensão de brincadeira como um elemento construído sócio culturalmente pelo indivíduo e que se modifica em função do meio em que está inserido.

Quando a criança brinca, ela entra em contato com um universo que não é só o seu, mas que pertence também a outras pessoas que possuem histórias de vida diferentes da sua. Este universo é permeado de conflitos e contradições que possibilitam à criança aprender a tomar decisões, ser mais solidária, adquirir autonomia, ter uma postura mais crítica diante do mundo em que vive. Vale ressaltar ainda que não nascemos “sabendo brincar”, mas aprendemos a brincar nas relações que estabelecemos com o outro. A criança “brinca não apenas porque é divertido, embora também o seja; mas o faz, acima de tudo, para atender a um dos mais fortes apelos humanos: o sentido de pertença social” (MARTINS, 2006: 40).

Por isso, Arce (2006) nos lembra sobre a necessidade de expormos as crianças “às mais ricas situações e produções humanas, pois quanto maior e mais rica for sua inserção no mundo que a circunda, mais a criança desenvolverá suas capacidades”. O ato de brincar, portanto, está ancorado na história e na cultura e, por meio dele, a criança aprende e se desenvolve.

Na abordagem histórico-cultural, as brincadeiras são consideradas importantes porque ajudam o desenvolvimento psicológico da criança e porque estão relacionadas com “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano” (SHUARE, 1990 *apud* FACCI, 2006: 11). Neste sentido, quando a criança brinca, são estes elementos produzidos historicamente pelo homem que serão confrontados. Na brincadeira, a criança aprende a ser e agir diante das pessoas, das coisas, pois é a partir de ações concretas e realizadas que os processos internos se estruturam e orientam outras ações que se tornarão mais complexas e autônomas, que tornarão a enriquecer novamente os processos internos. Este processo ocorre por meio do uso de instrumentos e signos, que são elementos mediadores entre o homem e o mundo.

A abordagem histórico-cultural define uma posição sobre a brincadeira, contrapondo-se às tendências da Psicologia tradicional que a consideram como atividade natural, como uma verdadeira fonte de prazer e de assimilação cognitiva. Outro aspecto é que Froebel (*apud* ARCE 2002) coloca que a brincadeira aponta para a expressão de necessidade, prazer, seriedade do brincar. Na teoria piagetiana, o jogo é percebido também como uma atividade que dá prazer e acontece de maneira individualizada.

Sobre esta questão, Vigotski (1998a) explica que existem duas razões que explicam o fato de a brincadeira nem sempre ser prazerosa: primeiro, existem atividades que fornecem mais prazer que o brinquedo, como mamar o dedo; segundo há jogos que são colocados para as crianças que não são considerados agradáveis. O autor coloca que isso é mais frequente na pré-escola quando notamos crianças se recusando a brincar.

Para a criança, a partir de três anos de idade a brincadeira só é prazerosa se tiver resultado que lhe agrade, porém, em se tomando o jogo como exemplo, mesmo ela perdendo, continuará jogando. Assim, não se pode considerar o prazer como “característica definidora do brinquedo” (VIGOTSKI, 1998a: 122). Mesmo que o prazer não seja uma característica do brinquedo, é preciso estar atendo às necessidades da criança e às atividades que as colocam em ação. Brincar lhe permite construir novas possibilidades de ação com o meio e ressignificá-lo.

Segundo Vigotski (1998b: 126), a criança muito pequena não se envolve em situação imaginária porque ainda não está liberta das “restrições impostas pelo ambiente imediato. O comportamento de uma criança muito pequena é determinado de maneira considerável – e o bebê, de maneira absoluta – pelas condições em que a atividade ocorre”.

Com crianças maiores, em idade pré-escolar, Vigotski (1998) compreende que vai haver uma divergência entre “os campos do significado e da visão”, porque no brinquedo o pensamento da criança não está vinculado ao objeto em si, mas surge das ideias que ele oferece. A criança quando brinca de médico e usa uma colher como espátula para averiguar a garganta de uma outra criança sabe que aquilo não é uma espátula, mas que apenas está tomando emprestado o significado; podemos dizer que, no brinquedo, a criança age e opera com significados. Como por exemplo, a colher, sendo um instrumento, passa a funcionar como signo de uma espátula.

Para Elkonin (1998), os jogos surgem logo na primeira infância, assim que a criança começa a manipular os objetos. Os jogos protagonizados, como são chamados pelo autor, têm seu início por volta dos três anos e é na segunda metade da pré-escola que atingem seu ponto máximo, porque nesse período a manipulação dos objetos passa a ser secundária. Por isso, o autor recomenda que nesta fase a criança seja exposta às mais variadas situações de produção humana, como brincadeiras de casinha, médico, professora, para que possa desenvolver suas capacidades. Quanto a este aspecto, Elkonin afirma que:

[...] A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade. As teorias do jogo que o deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica. Ao mesmo tempo, a história do surgimento do jogo protagonizado é

justamente aquela que pode revelar-nos a sua natureza. (ELKONIN, 1989: 36-37)

O jogo contribui para o desenvolvimento infantil durante a idade pré-escolar. Para Elkonin, o jogo é um dos mecanismos capaz de ajudar a criança dentro ou fora da escola, a apreender as riquezas que são produzidas pela humanidade, gerando desenvolvimento na criança em vários aspectos, não só o cognitivo, mas também o afetivo e social. Daí a necessidade de se conhecer a natureza psicológica do jogo que nos possibilitará não só conhecer, mas conduzir esta atividade de maneira consciente no processo educacional.

Para que isso aconteça, o autor adverte que é necessário romper com algumas crenças a respeito dos jogos na infância, como a de que o jogo é somente fonte de prazer e liberdade, em que o mundo da fantasia flui livremente. Além do mais, o jogo possibilita a tomada de consciência pela criança do seu ser e de suas ações.

Vigotski aponta que o jogo também satisfaz a necessidades e motivações que se encontram no campo afetivo. A criança também recorre à imaginação na impossibilidade de realizar seus desejos e necessidades. Vigotski (1998a: 123) ressalta, contudo, que a imaginação não é ação, mas tem sua origem na ação, por isso “O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação”. Entendemos que o prazer advindo do brinquedo na idade entre três e seis anos é controlado por motivações diferentes, por isso no brinquedo a criança cria situações imaginárias.

Um outro ponto que a concepção sociocultural aborda e que está presente nos estudos de Brougère (2001: 8) é a questão cultural das brincadeiras que, para o autor, “pode ser considerada uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo”. Realmente o brinquedo em si traz um valor cultural, e ele é um indicativo revelador de cultura, carregado de elementos sociais. O cotidiano através do brinquedo se revela.

Portanto, o brinquedo é um produto cultural e, como tal, serve de veículo às brincadeiras das crianças. Como produção cultural, está repleto de sentidos: político, econômico, social, afetivo, simbólico, entre outros. Através do brinquedo e da brincadeira, diria Vigotski (1998), a criança lida com o real e o imaginário ao mesmo tempo. Ao apropriar-se do brinquedo, a criança o ressignifica conforme sua realidade social, ou seja, na brincadeira “as coisas tornam-se outras”. Assim, cada vez que a criança brinca, transforma o mundo no qual está inserida.

Vigotski (1998: 135) explica:

À medida que o brinquedo se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. É incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito. Nos jogos atléticos, pode-se ganhar ou perder; numa corrida pode-se chegar em primeiro, segundo ou último lugar. Em resumo, o propósito decide e justifica a atividade.

A criança é um ser lúdico e tem sua constituição e significação nas práticas culturais, porque a criança é resultado da construção histórica e social em que está, na qual convive. O brinquedo não foge a esta assertiva; é um dos objetos culturalmente produzidos e a criança retira muitas vezes deste a marca, o significado trazido da fábrica, para poder colocar a sua própria marca.

Benjamin (1992: 46) ressalta que, quando a criança desmonta o brinquedo, é para apoderar-se dele, ver além do instituído, querer desvendar o que está velado, estabelecer uma relação íntima, afetiva e de aproximação com o brinquedo. Por isso, a criança se interessa muito por pedaços de pau, retalhos e pedaços de objetos quebrados; é a ressignificação das partes, pois "reconhecem nos restos o rosto que o mundo das coisas lhe mostra".

Por outro lado, na brincadeira a criança lida muito mais com a memória do que com a imaginação (VIGOTSKI, 1998a), o que implica que as brincadeiras têm significados conscientes. Nesse sentido, é possível dizer que ao brincar as crianças se tornam narradoras de sua própria história, da história do grupo, da história de sua comunidade. Porque a brincadeira é a primeira forma de comportamento consciente da criança, permitindo-lhe construir novos caminhos e novas possibilidades para que possa agir sobre o meio, fazer novos arranjos.

O brinquedo também é um modo de representar o mundo, no qual o sujeito social está inserido. Pelo uso de um determinado brinquedo as crianças revelam o lugar de onde brincam ou, como diria Chartier (1990: 17-18), como “uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

Segundo Vigotski, o brinquedo é muito mais uma lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. Como a criança se comporta quando está em uma situação imaginária? Como não existe, para o autor, brinquedo sem regra, ele entende que, ao brincar, a criança cria suas próprias regras, também a elas se subordina, se apropria das regras existentes e imita padrões e comportamentos sociais. Porque as regras e o imaginário são elementos-chave tanto no jogo de papéis quanto no jogo de regras.

No brincar, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela criação de uma situação imaginária quanto pela capacidade de subordinação às regras em relação às regras.

Elkonin (1998) expõe que quanto mais novas são as crianças, maiores serão os conteúdos das brincadeiras e mais diretas deverão ser as regras às quais a criança se submeterá nos papéis a serem exercidos. Arce (2006: 85) exemplifica como Elkonin vê as regras com crianças pequenas: “se a interpretação do papel pela criança incluir alguma regra, isso levará a aceitá-la, e se a criança perceber que esse argumento opõe-se à regra em determinado papel, a regra não será aceita”.

A questão sobre as regras também está presente nos estudos de Leontiev (2006), para o qual as regras são latentes quando a criança brinca em jogos subjetivos ou de enredo. O autor explica:

[...] a principal mudança que ocorre no brincar durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos com regras nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente. (LEONTIEV, 2006: 133)

A criança pequena de três anos, em jogos de esconder, por exemplo, dificilmente aceita as regras. Segundo Leontiev, as regras iniciam quando a criança começa com a brincadeira de jogos de papéis, na idade pré-escolar, porque a criança ingressa no jogo por meio de símbolo e, ao se tornar um personagem, ela se agarra às regras do jogo de forma natural, livre e de espontânea vontade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Leontiev (2006), Elkonin (1998) e Vigotski (1998, 2004), podemos entender que, a brincadeira se constitui em atividade principal na idade pré-escolar, porque nessa fase o tipo de brincadeira como os jogos de papéis ou simplesmente faz-de-conta provocam no desenvolvimento infantil aquilo que os autores chamaram de "revoluções". Essas mudanças são sentidas porque a brincadeira, segundo Vigotski, cria zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, no brincar a criança realiza ações que estão muito além do que a sua idade lhe permite realizar. A mediação que se dá pelos signos e instrumentos é uma forma de apreender este mundo, resignificando-o em cada etapa do desenvolvimento.

Dessa forma, o papel da imaginação surge de maneira emancipatória. A criança utiliza da imaginação, ao brincar, como uma forma de realizar situações, que na realidade lhes são impossível em razão da idade. Ao brincar, ela reproduz cenas do mundo real em que vive, extrapolando suas condições materiais reais com a ajuda do aspecto imaginativo.

Para realizar uma ação real que lhe era impossível, por ser pequena, a criança utiliza de ações que possuem um caráter imaginário; é aí que o faz-de-conta entra em cena, gerando uma discrepância, uma discordância entre o mundo real e o imaginário. Leontiev (2006) explica como esta criança, não podendo andar a cavalo, utiliza um cabo de vassoura, como se estivesse andando em um cavalo. Isto acontece porque a criança tem como alvo o processo, e não a ação, ou seja, ela faz, através das brincadeiras, a representação do que vê no mundo adulto.

Neste sentido, podemos inferir que, a concepção histórico-cultural entende que o brincar durante a infância não é algo imanente, ou seja, a criança não nasce sabendo brincar ela apropria desse brincar na medida que estabelece uma relação com o outro. E, é nesse ínterim, que a brincadeira não pode ser considerada apenas com um passatempo, como futilidade ou uma mera distração.

Ademais, a brincadeira não é só alegria, divertimento, mas também é um momento de desprazer porque, quando a criança brinca, os conflitos cotidianos vão sendo evidenciados. Ao brincar, as crianças se tornam narradoras de sua própria história, da história do grupo, da história de sua comunidade. Porque a brincadeira é a primeira forma de comportamento consciente da criança, permitindo-lhe construir novos caminhos e novas possibilidades para que a criança possa agir sobre o meio e fazer novos arranjos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-escola e formação de conceitos**: uma versão sócio-histórico-dialética. 1997. 169 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; v. 1).

CHARTIER, Rogers. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COSTA, Sônia Santana da. **Dialecricidade em sala de aula**: releitura sobre o processo de construção de escrita a partir do conceito de ZDP. 1996. 147 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

ELKONIN, Dannil B. **Psicologia do Jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In.: ARCE, Alessandra & DUARTE, Newton. (Orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006. (Cotidiano Escolar: base de conhecimento).

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L.S.; PASSOS, N.C. *Aprender com jogos e situações problemas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTINS, Lígia Márcia. 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.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Clássicos).

ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 1984.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Brinquedos e brincadeiras**. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção Arte e Raízes).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipola Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a. (Psicologia e Pedagogia).

_____. Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Cláudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes, 1998b. (Psicologia e Pedagogia).