



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Elizângela Ferreira de Andrade

**E SE TODAS AS CRIANÇAS PUDESSEM BRINCAR? A BRINCADEIRA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DA
IMAGINAÇÃO**

Paranaíba/MS

2017

Elizângela Ferreira de Andrade

**E SE TODAS AS CRIANÇAS PUDESSEM BRINCAR? A BRINCADEIRA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DA
IMAGINAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Silvia Rosa Santana.

Paranaíba/MS

2017

A566s

Andrade, Elizângela Ferreira de

E se todas as crianças pudessem brincar? a brincadeira na educação infantil e seu papel no desenvolvimento da imaginação/ Elizângela Ferreira de Andrade. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

95f.; 30 cm.

Orientadora: Profa Dra Maria Silvia Rosa Santana.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação infantil. 2. Imaginação. 3. Psicologia histórico-cultural. I. Andrade, Elizângela Ferreira de. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.3078

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

Elizângela Ferreira de Andrade

**E SE TODAS AS CRIANÇAS PUDESSEM BRINCAR? A BRINCADEIRA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DA
IMAGINAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dra. Elieuzza Aparecida de Lima
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Ao João Marcos, filho amado. Moacir e
Ana, meus pais, com muito amor. A
todos os meus professores que
oportunizaram os melhores meios para a
minha constituição. Aos alunos, que me
movem todos os dias.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço à Deus, por me fortalecer diariamente e iluminar meus caminhos.

Agradeço ao meu filho João Marcos Ferreira pelo amor que me dedica, paciência com a minha falta de tempo e por me inspirar cotidianamente com a sua inquietude de criança e por me inspirar com sua vivacidade e vontade de aprender.

Aos meus pais Moacir e Ana, por me apoiarem, cuidar do João, me cobrar, suportar todas as dificuldades e por torcerem tanto por mim.

Aos meus colegas da Educação que me inspiram diariamente, me desafiam, me instigam e me tornam cada vez mais convicta que a Educação é um caminho belo e desafiador.

Aos meus alunos que me movem, proporcionamos maiores obstáculos e me fazem buscar os meios para proporcionar as melhores condições para o desenvolvimento de cada um deles.

À minha orientadora e amiga querida Maria Silvia Rosa Santana pela dedicação incansável aos estudos, pela combatividade, pela militância e por se mostrar tão disponível, por dedicar tanto empenho, compreensão, carinho e pela amizade de tamanha delicadeza que se constituiu ao longo desses anos. Sentirei muita falta da sua orientação. Admiração infinita por ti.

À professora Doracina Aparecida de Castro Araujo, por ser parte essencial da minha constituição como educadora e como indivíduo, sua dedicação a tudo que faz é admirável. Profunda admiração pela educadora e pessoa que se constituiu.

À professora Elieuzza Aparecida de Lima por aceitar nosso convite e por todas as contribuições que vem fazendo à Educação, sua militância em nome do desenvolvimento humanizador da criança é inspirador. Desde a primeira vez que a vi em um evento na Unesp de Marília, SP percebi que era combativa e inspiradora. Muito Obrigada!

Agradeço às minhas amigas queridas que sempre me estimularam com o carinho e por sempre depositarem tanta confiança em mim em todos os momentos. Vocês são especiais meninas.

Agradeço também à Coordenação do Programa Institucional de bolsas aos alunos de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PIBAP/UEMS) pela concessão da bolsa durante toda a realização do Mestrado, a contribuição foi valiosa.

Por fim a todos os profissionais e colegas da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, pessoas fundamentais para a constituição desse processo.

“No fim da tarde, nossa mãe aparecia nos fundos do quintal: Meus filhos, o dia já envelheceu, entrem pra dentro”.

Manoel de Barros

RESUMO

Este texto dissertativo é produto de uma pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, vinculada à linha de Pesquisa Currículo, Formação docente e Diversidade. A pesquisa realizada para esta dissertação teve como objetivo geral compreender o papel exercido pela Imaginação no desenvolvimento psíquico da criança, a fim de refletir sobre a organização de uma Brincadeira na Educação Infantil que, de fato, seja orientadora do desenvolvimento das funções psíquicas, especialmente da Imaginação, para buscar subsídios para seguinte questão: Como organizar a prática pedagógica na educação de crianças entre três e seis anos a fim de propiciar os meios necessários para desenvolver a imaginação em suas máximas possibilidades? Assim, busca-se garantir a defesa de que a Brincadeira é a Atividade-Guia que possui as melhores possibilidades para a promoção de todas as potencialidades da criança que está vivenciando a fase da Educação Infantil. Segundo Leontiev (1978), a Atividade-Guia é responsável pelas mudanças psicológicas mais substanciais no processo de desenvolvimento do indivíduo, visto que tais mudanças se referem aos avanços qualitativos mais significativos e em níveis cada vez mais complexos de compreensão da realidade. Por isso é fundamental que a escola busque formas para se organizar, a fim de oportunizar os melhores meios para que a Brincadeira se efetive. Como base teórica para a sustentação deste trabalho foram utilizados os pressupostos teóricos do Enfoque Histórico-Cultural. Essa abordagem assevera que é exatamente na etapa da Educação Infantil que as melhores condições para o desenvolvimento psíquico na infância podem se apresentar, alicerçadas na promoção das funções psíquicas superiores. Trata-se, portanto, de uma pesquisa teórico-conceitual, realizada por meio de uma revisão bibliográfica, buscando subsídios para ampliar a compreensão dos elementos fundamentais para compor este trabalho. Os principais autores utilizados foram: Vygotsky (1987; 1990; 1993; 1994; 1995; 2000, 2001 e 2009), Leontiev (1978; 1983; 1988), Elkonin (2009), Muklina (1996), Rubinstein (1963), Petrovisk (1976), Ignatiev (1960) e Martins (2011), para oportunizar bases sólidas para a discussão que se constituiu. Conclui-se que a Brincadeira, especialmente no que se refere ao jogo de papéis, é a principal atividade para a criança de três a seis anos uma vez que, quando intencionalmente organizada pelo professor, possibilita momentos em que são exigidas ações que a criança não pode ou não está ainda reparada para realizar na vida real, solicitando dela a reprodução dessas ações no nível simbólico, no faz-de-conta. Para isso, todas as suas funções psíquicas atuam a fim de propiciar maiores conhecimentos sobre a realidade objetiva, para que esta seja reproduzida na Brincadeira. A Imaginação, nesse sentido, configura-se como síntese do conteúdo das demais funções psíquicas, permitindo à criança planejar, analisar, avaliar, agir de forma cada vez mais consciente. Isto, definitivamente, é imprescindível para a educação das novas gerações, tendo-se como meta a promoção de valores humanos e humanizadores, a partir da apropriação das formas mais elaboradas de cultura e da objetivação mais consciente na cultura.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Imaginação. Brincadeira de Papéis
Psicologia Histórico-Cultural

ABSTRACT

This dissertation is the product of a research developed during the Masters Course of the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul, linked to the line of Curriculum Research, Teacher Training and Diversity. The research carried out for this dissertation had as a general objective to understand the role played by Imagination in the psychic development of the child in order to reflect on the organization of a Play in Child Education that, in fact, is a guide to the development of the psychic functions, especially the Imagination. So, it seeks to guarantee the defense that the Game is the Activity Guide that has the best possibilities for the promotion of all the potential of the child who is experiencing the phase of Early Childhood Education. According to Leontiev (1978), the Activity Guide is responsible for the most substantial psychological changes of the individual, since such changes refer to the most significant qualitative advances and increasingly complex levels of understanding of reality by the child. That is why it is fundamental that the school seeks ways to organize, in order to provide the best means for the play to take effect. As a theoretical basis to support this work were used the theoretical assumptions of the historical-cultural approach. This approach asserts that it is precisely at the stage of Early Childhood Education that the best conditions for psychic development, grounded in the promotion of higher psychic functions, may present themselves. This is a theoretical and conceptual research, conducted through a literature review, seeking subsidies grants to expand the understanding of the fundamental elements to compose this work. The main authors used were: Vygotsky (1987, 1990, 1991, 1994, 1995, 1997, 2000, 2001 e 2009), Leontiev (1978, 1983 e 1988), Elkonin (2009), Muklina (1995 e 1996), Rubinstein (1963), Petrovsk (1976), Ignatiev (1960) and Martins, to provide solid foundations for the discussion that was constituted. One concludes that the Trick, especially as for the game of papers, is the main activity for the three child the six years a time that, when intentionally organized for the professor, makes possible moments where actions are demanded that the child cannot or still she is not repaired to carry through in the real life, requesting of it the reproduction of these actions in the symbolic level, in make-of-count. For this, all its psychic functions act in order to propitiate greater knowledge on the objective reality, so that this is reproduced in the Trick. The Imagination, in this direction, is configured as synthesis of the content of the too much psychic functions, allowing the child to plan, to analyze, to evaluate, to act of form each more conscientious time. This, definitively, is essential for the education of the new generations, having itself as goal the promotion of human values and humanizadores, from the appropriation of the elaborated forms more of culture and of the objetivação most conscientious in the culture.

Keywords: Historical-Cultural focus; Child education; Imagination; Role play.

INTRODUÇÃO	11
1.1 DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES PARA O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL	23
1.1.1 FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES	23
1.1.2 ANUNCIANDO AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES	26
1.2.1. Sensação	26
1.2.2 Percepção.....	27
1.2.3 Atenção	29
1.2.4 Memória	31
1.2.5Linguagem	33
1.2.6 Pensamento.....	35
1.2.7 Imaginação.....	37
1.2.8 Emoção e Sentimento	37
2. A IMAGINAÇÃO: sua estrutura e desenvolvimento	40
2.1 O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E SUA ESTRUTURA.....	43
2.2 TIPOS DE IMAGINAÇÃO.....	53
2.3 FUNÇÃO SIMBÓLICA.....	55
3 OPORTUNIZAR A BRINCADEIRA PARA POTENCIALIZAR O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO	62
3.1 ATIVIDADE E SUA ESTRUTURA	63
3.2 A BRINCADEIRA E SUAS ESPECIFICIDADES	68
3.3 A BRINCADEIRA COMO ELEMENTO POTENCIALIZADOR DA IMAGINAÇÃO	78
3.3 ORGANIZAR PARA PROMOVER.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

Gostaria de iniciar este trabalho relatando a minha trajetória acadêmica, como aspecto fundamental para marcar todos os contornos das proposições elencadas nesta dissertação de Mestrado.

Muito antes da minha graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade universitária de Paranaíba, quando ainda era criança, brincava com meus primos e éramos um grupo grande. Além dessa rotina em família, durante as séries iniciais da escola, que cursei na fazenda, tínhamos muita liberdade para brincarmos. Isso me marcou profundamente, fazendo com que eu passasse a considerar a brincadeira como algo muito sério e de valor inestimável para a formação de qualquer indivíduo.

Mais tarde, no início da graduação, surgiu o interesse por aprofundar os estudos acerca da pesquisa e do aporte teórico organizado por Vygotsky¹. Esse interesse foi crescendo a partir dos estudos que foram sendo realizados e, com isso, se ampliando o conhecimento acerca do pesquisador, a sua história, o material produzido, os seus colaboradores, seguidores e fui, ao longo desse tempo, conhecendo pouco a pouco aspectos das especificidades dessa abordagem, sua amplitude e seus reflexos para a prática pedagógica.

Essa possibilidade se deu graças à afinidade com os membros do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educacional” (GEPPE), na linha de pesquisa “Teorias e Práticas Pedagógicas”. O grupo acontece dentro da universidade e seus membros e a líder do grupo Maria Silvia Rosa Santana – a professora que sempre me apoia e orienta em todas as pesquisas e trabalhos realizados a partir de então – foram essenciais para auxiliar nesse encontro com os estudos de Vygotsky e seus colaboradores.

Ao finalizar a graduação, passei a ministrar aulas na rede municipal de ensino junto à Educação Infantil da rede de ensino de Paranaíba- MS. Por causa disso, a preocupação com o estudo de um aporte teórico para poder fundamentar minha prática e propiciar a compreensão acerca das vicissitudes presentes no sistema ficou ainda mais latente.

¹ A grafia do nome de Vygotsky aparecerá, ao longo do texto de formas diferentes, pois, devido às diversas traduções ele foi aparecendo de diversas formas (Vigotski, Vygotski, Vigotsky, Vygotsky), e ela seguirá a tradução da obra utilizada. Nesse texto utilizaremos com dois “ys”, e sua alteração respeitará a grafia quando for uma citação direta, conforme o autor.

Por essa razão continuei na busca de suporte na Universidade, mesmo quando não estava na situação de discente. Nesse momento, continuei participando do grupo de estudos e desenvolvendo pesquisa com o auxílio da professora, além de sempre participarmos de eventos que discutiam o aporte e outras questões relevantes da educação.

Um ano e meio após findar minha graduação voltei à condição de discente na mesma universidade para cursar a pós-graduação na modalidade *Latu Sensu* em Educação, novamente orientada pela professora Maria Silvia Rosa Santana.

Os estudos foram se ampliando e, inevitavelmente, a percepção acerca das dificuldades e empecilhos para implementar uma prática compromissada com o desenvolvimento humanizador dos indivíduos também foram se tornando mais vultuosos.

Durante esse processo é que ingressei no mestrado, buscando sempre mais embasamento teórico para desenvolver a minha *práxis*, comprometida com um aporte que me oportunizasse a instrumentalização para que pudesse desenvolver minha atividade proporcionando aos alunos as condições necessárias para desenvolver as suas máximas potencialidades, para que pudessem ter consciência acerca dos processos que constituem a sociedade e dos meios necessários para transformá-la.

Todo esse processo foi fundamental para que pudesse constituir o objeto de pesquisa que foi ganhando corpo ao longo da realização deste trabalho, pois, para que pudesse concebê-lo, foi necessário um longo processo de estudos, discussões, aprendizados, conflitos e angústias. Como ele foi se constituindo ao longo deste processo, entendo ser necessário descrever esse caminho para que o leitor possa compreender de onde parti e como cheguei aqui.

Durante a graduação, desenvolvemos diversos trabalhos ancorados no Enfoque Histórico-cultural² para melhor compreender as temáticas discutidas em cada um deles, até que, para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), discutimos a organização do espaço da Educação Infantil para oportunizar a Brincadeira³ de faz de conta, atividade guia para as crianças entre os três e seis/sete anos de idade.

²ARIAS, G.B. . La Persona en el Enfoque Histórico Cultural. 1. ed. São Paulo: Linear, 2005. v. 1. 297p

³ As palavras Brincadeira, Educação Infantil e Atividade-Guia, estarão escritas nesse texto sempre com inicial maiúsculas para, intencionalmente, ressaltar a grande importância que elas apresentam, pois, são promotoras do pleno desenvolvimento e precisam conquistar seu espaço para que possam exercer seu papel. Além disso, faz-se necessário que ocupemos o papel de militantes para atingirmos a condição necessária para que as crianças possam ter asseguradas as melhores condições para se desenvolverem.

Depois da graduação continuei a utilizar a defesa da Brincadeira como a atividade que propicia à criança os meios mais substanciais para que ela se aproprie e desenvolva capacidades tipicamente humanas, tais como a imaginação.

Para a monografia da Especialização, discutimos os conflitos gerados pela forma como os educadores compreendem o papel da Brincadeira e como eles privilegiam essa atividade na sua prática, considerando como cada um dos educadores que estiveram envolvidos na pesquisa compreende o papel da Educação Infantil, as suas especificidades e as cobranças que recebe conforme as funções que estava exercendo.

Com base nas vivências de processo de estudos, além de nossas próprias experiências e concepções reelaboradas nesse percurso, cheguei ao mestrado.

O transcurso realizado até que a dissertação tomasse corpo e forma foi complexo, pois acreditamos que nosso papel é de grande responsabilidade e queríamos trazer à baila uma discussão que pudesse proporcionar meios para a nossa constituição como educadoras e pesquisadoras e, sobretudo, que este trabalho pudesse cumprir sua função social, que é a reflexão acerca do papel da Brincadeira, que é a Atividade Guia, responsável por guiar o desenvolvimento do psiquismo para a criança de 4 a 6 anos, além de como o educador precisa organizar a sua prática oportunizando a Brincadeira para que ela possa oportunizar todas as ferramentas para que o desenvolvimento da criança ocorra.

Nossas discussões sobre as especificidades da Educação Infantil, em especial do seu papel, nos levaram à questão da necessidade de compreender como a criança se desenvolve, o que é necessário oportunizar a ela para que o desenvolvimento ocorra e qual é o papel da escola frente a essa questão. Esses questionamentos se tornaram os fios condutores para dar corpo a esta dissertação.

Para tanto julgamos ser necessário, antes de tudo, fazer um levantamento acerca das produções científicas que discutem essas questões, para que pudéssemos avaliar o quão relevante seria estudar, compreender, refletir e discutir sobre elas.

Desta forma, foi feito um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando como descritores para a pesquisa as palavras "Educação Infantil", "Brincadeira" e "Imaginação".

Por meio dessa investigação encontramos três trabalhos sobre o assunto. O primeiro trabalho foi desenvolvido no programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, por Heloisa dos Santos Simon, no ano de 2013, com o Título "BRINCAR-E-SE-MOVIMENTAR E A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA". Neste trabalho, a autora discute como a imaginação e a intuição conduzem a brincadeira e o

movimento da criança da Educação Infantil, salientando que esse processo é importante para a constituição do humano em cada um.

O segundo trabalho foi defendido na Universidade Federal da Paraíba, por Joubert Gandhy Maranhão Piorski Aires, também em 2013, com o título “O BRINQUEDO E A IMAGINAÇÃO DA TERRA: UM ESTUDO DAS BRINCADEIRAS DO CHÃO E SUAS INTERAÇÕES COM O ELEMENTO FOGO”. Nele é abordado o processo que se constitui na construção do brincar ordenado pelo processo da imaginação. Como aporte teórico, o pesquisador se fundamenta em Bachelard (2006), considerando suas investigações por meio do uso de imagens.

O terceiro e último trabalho é do ano de 2016, uma dissertação apresentada no programa de pós-graduação para a Pontifícia Universidade Católica de Campinas, por Rita de Cassia Oliveira com o título “A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO ESCOLAR NA MANEIRA DE BRINCAR DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Este trabalho foi feito por uma atriz de teatro infantil que se apresenta em escolas infantis. Devido a essa experiência, surgiu o interesse de compreender como se dá o brincar, como está organizado e como a fantasia se engendra no processo da Brincadeira. Para isso, a estudiosa se utiliza dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural como aporte teórico.

Após esse levantamento, definimos que o nosso problema de pesquisa fosse assim formulado: Como organizar a prática pedagógica na educação de crianças entre três e seis anos a fim de propiciar os meios necessários para desenvolver a imaginação em suas máximas possibilidades?

Para buscar respostas para esta questão, é que chegamos ao objetivo geral que é: compreender o papel exercido pela Imaginação no desenvolvimento psíquico da criança entre três e seis anos, a fim de refletir sobre a organização de situações de Brincadeira na Educação Infantil que, de fato, sejam orientadoras do máximo desenvolvimento da imaginação.

A fim de sistematizar a discussão em busca de subsídios para essa inquirição, elegemos os seguintes objetivos específicos, a saber: compreender como se dá o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que elencamos para esta dissertação, tais como: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, utilizando os pressupostos do Enfoque Histórico-Cultural; apreender o conceito de imaginação e como o seu desenvolvimento ocorre; discutir como a Brincadeira, Atividade-Guia, deve ser proporcionada a fim de contribuir de forma

decisiva para que o desenvolvimento das funções psíquicas ocorra com a qualidade necessária para que o desenvolvimento humanizador do indivíduo se efetive, especialmente no que se refere à Imaginação.

Como método de pesquisa, partimos do princípio de que o objeto utilizado para a reflexão, compreensão e discussão que vai se delineando, parte do universal para propiciar elementos que nos façam compreender a singularidade do universo estudado, pois para que compreendamos a nossa constituição enquanto educador, a nossa prática educacional e possamos observar os indivíduos que fazem parte dessa prática, que foi essencial para que surgissem as inquietações que nos impulsionaram para o estudo que se materializa nessa dissertação, precisamos, antes de tudo compreender que fazemos parte da universalidade e que ela é determinante.

Para tanto, partimos do pressuposto da necessidade da compreensão do desenvolvimento da humanidade para então afirmarmos que a valorização da Atividade da Brincadeira para as crianças da Educação Infantil, cujas fazem parte da nossa prática pedagógica, necessita que busquemos meios para compreender como ela influi no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que ocorre de modo sistêmico. Além desses pontos já levantados elegemos como objeto central de estudo, o desenvolvimento da imaginação, partindo do universal para o singular.

Essa relação é explicitada por Oliveira (2001, p. 10) da seguinte forma:

[...] a tese que defendemos aqui é que a relação singularidade-particularidade-universalidade só pode ser compreendida e utilizada, em seu movimento dinâmico, se for considerada nas suas dimensões ontológicas, epistemológicas e lógicas. E esse é o desafio feito ao psicólogo que pretende contribuir, com sua atuação, para o que Marx chamou de "emancipação humana".

Desta forma pretendemos, ao longo do trabalho, fazer esse movimento da discussão e observação da universalidade para compreender a singularidade, buscando elementos da universalidade para embasar a discussão que vai se constituindo.

Com estas questões definidas, utilizamos como procedimento metodológico a revisão bibliográfica, portanto trata-se de uma pesquisa teórico-conceitual. Para efetivá-la, buscamos autores que se constituíram como base teórica da investigação. De modo especial, elegemos os pensadores Vygotsky (1987; 1990; 1991; 1994; 1995; 1997; 2000; 2001 e 2009), Leontiev (1978; 1983 e 1988), Elkonin (2009), Muklina (1996), Rubinstein (1963), Petrovsk (1976), Ignatiev (1960) e Martins (2015).

Para consubstanciar a pesquisa é necessário destacar elementos teóricos advindos da Psicologia Histórico-Cultural. O primeiro a ser destacado é a máxima de Leontiev (1987, p. 262): “[...] o homem não nasce homem, mas sim um candidato à humanidade”. Consideramos essa assertiva com valor especial para discutirmos o desenvolvimento humano numa perspectiva Histórico-Cultural, porque revoluciona o olhar para o desenvolvimento da criança, além de instigar a necessidade de saber, então, quais são os meios utilizados para propiciar a sua humanização.

Somando-se a essa assertiva, recuperamos dessa perspectiva teórica a tese segundo a qual as condições biológicas estão dadas igualmente a todos. Porém, a qualidade do desenvolvimento depende das condições sócio-históricas a que cada um está submetido. Assim, é imprescindível que o indivíduo vivencie o máximo de experiências para a promoção do seu desenvolvimento, pois este será determinado por suas vivências.

Com base nisso, é primordial colocar em cena o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que, para a abordagem teórica em questão, é ponto crucial para que cada indivíduo tenha as condições necessárias para desenvolver a sua consciência, que é o ponto precípuo para a sua humanização.

Martins (2015, p.104) afirma que para Vygotsky as funções psíquicas superiores são definidas como sendo a “[...] categoria que passa a expressar as características distintivas do homem como ser pertencente ao *gênero humano*, que superou, por incorporação, o legado natural disponibilizado por sua espécie”. E a autora elenca, para explicitar as particularidades do gênero humano, estas funções: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e emoção e sentimento.

Ancorados nesses pressupostos é que esta dissertação destaca a imaginação, como base para a discussão acerca dos meios necessários para promovê-la, defendendo que a Brincadeira, Atividade-Guia para a criança em idade da Educação Infantil, seja a atividade que vai impulsionar o seu desenvolvimento. Destacando ainda que a Brincadeira carrega em seu escopo a pré-história da função simbólica, indispensável para a realização desta atividade.

Para sistematizar a pesquisa realizada, este texto está estruturado em três capítulos, esquematizados da seguinte forma: o primeiro capítulo faz uma discussão acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores à luz do Enfoque Histórico-Cultural, para compreender como essas funções se desenvolvem, quais as especificidades de cada uma dessas funções, qual é o papel de cada uma para o desenvolvimento humano e quais são as relações que elas engendram nesse processo de desenvolvimento do sujeito.

O segundo capítulo está constituído a partir da explanação acerca das singularidades próprias da imaginação, como são formadas suas estruturas e como ela se desenvolve. Para isso, ao longo do capítulo buscamos sistematizar aspectos do desenvolvimento dessa função e como ela é definida. Outra questão importante trazida à reflexão nesse capítulo é o papel da função simbólica, considerando que este é um elemento que interfere diretamente no processo de desenvolvimento da imaginação.

Para consubstanciar essa particularidade e entender como esse processo se desenvolve e influencia no desenvolvimento da imaginação, utilizamos a poesia, neste caso uma obra de Manoel de Barros (2010), a fim de exemplificar e esmiuçar as peculiaridades presentes neste produto cultural de importância imensurável. Nesse caso pontual do exemplo utilizado, (a poesia), que se utiliza da Brincadeira para ser composta e se constitui como uma ferramenta cultural repleta da função simbólica da linguagem, e ela é um exemplo riquíssimo para o desenvolvimento da Brincadeira e da imaginação, pois, estão envolvidos nela, um processo altamente elaborado do psiquismo que se utiliza da imaginação. Singularidades primordiais para a apreensão das propriedades desse patrimônio cultural tão importante para o desenvolvimento do indivíduo.

O terceiro capítulo está construído sobre as bases teóricas acerca do papel da Brincadeira, considerada pelos teóricos do Enfoque Histórico-Cultural como sendo a Atividade-Guia para a criança que está vivenciando a fase da Educação Infantil, pois é a Brincadeira que orienta as mudanças mais importantes para o desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, influencia de forma decisiva na promoção das funções psíquicas superiores e na formação da personalidade da criança.

Para finalizar, na conclusão, fazemos a defesa de que é primordial que a Educação, em destaque a Educação Infantil, esteja organizada de forma intencional para privilegiar a apropriação de todas as ferramentas culturais que propiciam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a fim de propiciar meios que nos leve à reflexão acerca desse arcabouço tão importante para o processo de humanização da criança e do seu pleno desenvolvimento. Além de defender que a escola é detentora dos meios mais substanciais para oportunizar ao indivíduo os meios para que essas funções sejam promovidas.

1. E SE TODAS AS CRIANÇAS PUDESSEM BRINCAR?

Neste capítulo tecemos uma discussão acerca de como o Enfoque Histórico-Cultural explicita o desenvolvimento infantil, por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, para a constituição da humanização do sujeito.

Debruçar-se sobre as especificidades dos processos que constituem o desenvolvimento psicológico superior é fundamental para compreender como ocorre a promoção humana, a formação da consciência e do domínio da conduta.

De acordo com o Enfoque Histórico-Cultural, a etapa da Educação Infantil é um período de grande desenvolvimento cultural para o indivíduo e, assim, época privilegiada para a sua promoção. Nesse momento é que se apresentam as melhores condições para o desenvolvimento intelectual e afetivo por meio da promoção das funções psíquicas superiores. Essa condição fundamenta a defesa da melhor organização da Educação Infantil, imprescindível para instituir meios eficazes ao desenvolvimento de tais funções psíquicas, essenciais para a humanização da criança.

Desse modo, afirmamos a necessidade da compreensão do processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil, com destaque para a Imaginação- uma das funções psíquicas - como meio para qualificar a Atividade-Guia, que se dá por meio da Brincadeira de papéis sociais – dos três aos seis anos, considerando que a criança imagina porque ela brinca e, segundo Leontiev (1978), promove as alterações psicológicas responsáveis por avanços qualitativos mais significativos e em níveis mais complexos na inteligência e na personalidade da criança.

A Imaginação é um elemento valioso para promover o desenvolvimento da função simbólica, substancial para a constituição do pensamento científico, pois, a Imaginação se apresenta de forma mais rica e consistente quanto mais estiver ancorada em elementos da memória e da capacidade simbólica do indivíduo.

Com base nesses pressupostos, pretendemos fazer uma alteração acerca da organização escolar consciente e intencional, que vise ao desenvolvimento da criança, para proporcionar-lhe, por meio da Imaginação, as melhores condições para a qualificação do desenvolvimento humano na infância.

O Enfoque Histórico-Cultural foi desenvolvido a partir dos estudos de Vygotsky e seus colaboradores contemporâneos, como Leontiev e Luria, e daqueles que continuaram seus estudos, como Elkonin e outros autores da área. Esse referencial teórico

foi se constituindo desde o início do século passado e surgiu da necessidade que estes ilustres estudiosos sentiram de explicar as especificidades do desenvolvimento do indivíduo, assim como de compreender quais são os meios necessários para viabilizá-los, especialmente em uma sociedade que não possibilita o acesso igualitário às formas mais elaboradas de cultura a todos os seus membros.

É fundamental destacar que, para o Enfoque Histórico-Cultural, com base na obra “O homem e a cultura”, de Leontiev (1978, p.262), podemos afirmar que o homem não nasce humano, por isso, para sua humanização, é fundamental que ele vivencie processos sociais e culturais para se humanizar, ou seja, que por meio dos processos sociais e culturais vivenciados ele adquira comportamentos, valores, conhecimentos e consciência específicos do gênero humano. Para tanto, é necessário que se aproprie da cultura produzida e acumulada ao longo da história por seus ancestrais.

Porém, cabe aqui destacar que, segundo esse enfoque, defende que o desenvolvimento cultural do homem não deve se alicerçar em qualquer tipo de apropriação, nem em qualquer tipo de cultura, pois, um desenvolvimento alienado e desumanizador proporcionará apropriações alienadas e fragmentadas, conforme explicita o autor.

[...] El individuo no es individuo humano más que en la medida en que se apropria de las capacidades, las formas de conducta, las ideas, etc., originadas y producidas por los individuos que le han precedido o que coexisten con él, y las asimila (más o menos universalmente) a su vida y a su actividad. Así, pues, el individuo humano concreto como tal es un producto em si mismo histórico-social. (MÀRKUS, 1974, p.27)⁴.

Com base no autor, é possível afirmar que o candidato à humanidade encontra suas bases para se desenvolver nas relações sociais, entre indivíduos, por meio dos vínculos e das interações com o outro e com o mundo que o cerca, de forma ativa, de tal modo a se constituir um ser histórico, que se apropria do conjunto da história humana e a transforma. Por isso seu desenvolvimento está condicionado por leis históricas e sociais, levando o homem a ser um produto de suas condições materiais e sociais de vida.

⁴ O indivíduo não é indivíduo humano, mas à medida em que se apropria das capacidades, das formas de conduta, das ideias, etc., originadas e produzidas pelos indivíduos que o tenham precedido ou que coexistem com ele e as assimila (mais ou menos universalmente) à sua vida e a sua atividade. Assim, pois, o indivíduo humano concreto como tal é um produto em si mesmo histórico-social. (MÀRKUS, 1974, p.27. Tradução nossa).

Segundo Leontiev (1978), essas condições são propiciadas ao indivíduo por meio de uma atividade criadora e produtiva e, para sua efetivação, é necessário que o indivíduo vivencie situações favoráveis à apropriação das ferramentas fundamentais para a sua evolução, por meio do trabalho e da relação criada com essa condição social, histórica, intelectual e material.

Contudo, vale ressaltar que o trabalho defendido pelos teóricos que embasam e constroem essa teoria não pode ser considerado a partir de qualquer atividade, mas um tipo específico, capaz de oportunizar ao indivíduo os meios para seus avanços e diferenciá-lo de todos os outros animais irracionais, incapazes de executar ações reflexivas e calculadas. Esses realizam um processo mecânico, como bem diferencia Marx (1985, pp. 149/150):

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...]. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. *Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho* [...]. (Grifos nossos)

O trabalho proporciona ao homem vivenciar um processo completamente diferente daquele realizado pelo animal, o qual tem suas bases fixadas biologicamente na espécie, e para ele esse processo é mecânico, uma vez que somente executa ações direcionados à uma tarefa própria de sua espécie. Em sentido contrário, para o indivíduo do gênero humano o trabalho oportuniza meios para imaginar, elaborar mentalmente todos os passos para realizar a atividade laboral e, caso sejam necessários, ainda executa todos os ajustes para execução desse propósito. Desta forma, todas as ações humanizadoras estão direcionadas a cumprir “*a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho*”, conforme destacado na citação acima.

Estruturalmente, o trabalho do animal pode ser perfeito, porém, ao analisar a atividade realizada pelo homem é possível observar a qualidade diferenciada desse processo, uma vez que nele há intencionalidade, há previsão mental da atividade, há

planejamento. Por isso, fica claro o quão todas as funções psíquicas estão envolvidas nessa tarefa realizada pelo indivíduo, tendo em vista que ele se utilizou da linguagem, do pensamento, da imaginação, do planejamento e da avaliação – dentre outras –, funções que lhe proporcionam condições para o incremento de suas potencialidades e, conseqüentemente, meios para se humanizar.

O homem é um ser que necessita vivenciar as relações sociais para se desenvolver com base no trabalho, como asseveram Melo, Gonçalves e Beserra (2011) ao citarem Leontiev (2004):

Leontiev (2004) define o homem como ser social, o qual se constrói humano a partir de sua vida em sociedade e que tem como base de sua hominização o trabalho, diferindo dos animais por ter seu desenvolvimento regido, não por leis biológicas, mas por leis sócio-históricas. (MELO; GONÇALVES; BESERRA, 2011, p.02).

As relações sociais, nessa medida, são fundamentais para construir as bases para a promoção da humanização, diferentemente dos animais que dependem das leis biológicas. Para o homem, essas relações proporcionam as condições necessárias para se tornar um sujeito ativo perante todos os elementos dispostos na natureza.

Conforme explicita Leontiev (1978), a hominização resulta da passagem para a vida em uma sociedade organizada na base do trabalho, condição primordial para que o homem possa vivenciar experiências viabilizadoras da evolução de suas funções psíquicas superiores, pois a atividade laboral o libertará da herança genética que o limita e essa circunstância o diferenciará dos seus antepassados – especificidade de suma importância para sua caracterização.

Vale ressaltar a afirmação de outro pensador, Engels (2004), que reitera o valioso papel do trabalho para a evolução humana, já que foi o desencadeador da crucial e necessária transformação no momento de manipular objetos e adaptar o esqueleto para a postura ereta. O trabalho oportunizou os meios para satisfazer as necessidades daquele momento e assegurou ao ancestral do homem as condições necessárias para o seu desenvolvimento físico e psicológico.

[...] a posição ereta havia de ser para os nossos peludos antepassados primeiro uma norma e logo uma necessidade, daí se depreende que, naquele período, as mãos tinham de executar funções cada vez mais variadas [...]. As mãos servem fundamentalmente para recolher e sustentar os alimentos, como fazem já alguns mamíferos inferiores com suas patas dianteiras. Certos macacos recorrem às mãos para construir ninhos nas árvores; e alguns, como o chimpanzé, chegam a construir telhados entre os ramos, para defender-se das

inclemências do tempo. A mão lhe serve para empunhar um pedaço de pau, com o qual se defendem de seus inimigos, ou para os bombardear com frutos e pedras. Quando se encontram prisioneiros, realizam com as mãos várias operações que copiam dos homens. Mas aqui precisamente é que se percebe quanto é grande a distância que separa a mão primitiva dos macacos, inclusive os antropóides mais superiores, da mão do homem, aperfeiçoada pelo trabalho durante centenas de milhares de anos. (ENGELS, 2004, p.15).

De acordo com Engels, o trabalho é para o homem um processo primordial para a sua evolução, hominização, atuação na natureza em favor de sua sobrevivência, a ponto de modificá-la e, inevitavelmente, se modificar por meio dessa relação. Na execução da atividade laboral, as mãos humanas tornaram-se instrumento cada vez mais refinado e capaz de executar as tarefas mais complexas, diferentemente dos antepassados que apenas as utilizavam nas tarefas mais simples para a sua sobrevivência.

É fundamental discorrer acerca do conceito trabalho, pois, para os pensadores do Enfoque Histórico-Cultural e para aqueles que foram os responsáveis por embasar o alicerce de todo o pensamento filosófico dos mesmos, trabalho é aquela atividade capaz de proporcionar ao indivíduo todos os meios para que ele produza as condições necessárias para a sua vida e, dialeticamente, para o seu desenvolvimento. Para evidenciar e ratificar essa compreensão, retomamos novamente Engels (2004, p. 13):

O trabalho é a fonte de toda a riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o homem.

O trabalho, por ser a base das relações sociais, contém em seu bojo todas as condições fundamentais para que o homem possa criar, elaborar, se comunicar, avaliar e retomar processos para atingir o seu objetivo, se promover, se humanizar e, conseqüentemente, desenvolver todas as suas funções psíquicas que o diferenciam dos outros animais, que também trabalham, mas o fazem de forma mecânica, com suas bases fixadas nas condições biológicas. Assim, a atividade de trabalho é indispensável para lhe conferir condições de vida, pois sem ele o homem não cria meios de suprir suas necessidades essenciais, nem se torna capaz de criar outras necessidades para além da sobrevivência.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele põe em movimento as forças naturais

pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1988, p.142).

Por meio do trabalho, o homem pode regular, modificar e criar condições para satisfazer suas necessidades. É por meio desse processo que ele organiza as condições para influir na natureza, dominá-la e, assim, se apropriar dos meios para condicionar sua vida e seu próprio desenvolvimento. E é apenas esse tipo de trabalho, onde ele emprega toda a sua força criativa, imaginativa, que é capaz de oportunizar os meios necessários para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

Ampliamos essa discussão na sequência, ao sistematizarmos elementos teóricos sobre as funções psíquicas superiores.

1.1 DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES PARA O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

1.1.1 FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

As funções psíquicas superiores tornam-se mais complexas à medida que o indivíduo encontra os meios qualitativamente superiores de apropriação da cultura produzida e acumulada ao longo da história humana, condição indispensável para o processo de sua humanização. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é fruto da atividade humana, que condiciona as bases fundamentais para a formação dos comportamentos mais complexos formados culturalmente por meio das relações sociais.

As funções psíquicas superiores se desenvolvem de acordo com as condições oferecidas e oportunizadas pelo meio social, um processo essencialmente educativo. Importante destacar aqui o quão importante é cuidar para que a qualidade dessas condições seja a melhor possível, pois, assim como afirma Vigotski (2001, p. 114);

[...] toda função entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ou seja, no princípio ocorre entre os homens como categoria intersíquica e, logo, no interior da criança como categoria intrapsíquica.

Com isso, é possível reafirmar que a qualidade dessas relações será decisiva para a qualidade do desenvolvimento das funções psíquicas, que são fundamentais para a promoção das potencialidades e do processo de pleno desenvolvimento do indivíduo.

Faz-se, então, o seguinte questionamento: O que são funções psíquicas e como elas se desenvolvem? Cabe destacar nesse momento a afirmação feita por Vygotsky (1995, p. 11):

Las funciones psicológicas del ser humano, en cada etapa de su desarrollo, no son anárquicas ni automáticas ni causales sino que están regidas, dentro de un cierto sistema, por determinadas aspiraciones, atracciones (vlechenie)* e intereses sedimentados en la personalidad⁵.

Após análise do excerto acima, é plausível afirmar que as funções psíquicas se desenvolvem por meio de um processo complexo não natural, onde diversas variáveis devem ser consideradas e analisadas. Por meio da citação fica claro que as funções psíquicas fazem parte de um sistema de grande complexidade, organizado e estruturado para constituir de forma categórica o indivíduo e a sua personalidade. Porém, é necessário compreender quais são as bases teóricas dessa assertiva, tão importante para a obra dos psicólogos russos, para a fundamentação teórica por eles desenvolvida sobre o desenvolvimento do homem.

As funções psíquicas se apresentam de forma elementar, já na criança pequena, e por meio das relações que vão se sucedendo, as funções encontram terreno fértil para se tornarem mais complexas e mais elaboradas, em níveis superiores.

Se incluirmos essa história das funções psicológicas superiores como um fator de desenvolvimento psicológico, certamente chegaremos a uma nova concepção sobre o próprio processo de desenvolvimento. [...] A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. (VIGOTSKI, 2001, p.42).

Essa assertiva é fundamental, pois a partir dela fica clara a compreensão de que para que ocorra a criação das bases para o pleno desenvolvimento da criança e para que

⁵As funções psicológicas do ser humano em todas as fases do seu desenvolvimento não são anárquicas ou automáticas ou causais, mas são regidas, dentro de um determinado sistema, por certas aspirações, atrações (vlechenie) * e interesses sedimentados na personalidade.

esta se aproprie dos instrumentos para tal propósito, se faz necessário que outro indivíduo propicie a ela os meios adequados para a ocorrência da evolução de suas funções psíquicas. Caso contrário, o indivíduo estará limitado às condições biológicas, embora se compreenda a grande importância desse aspecto, é fundamental oportunizar meios para que o indivíduo possa apropriar-se de todas as bases para o seu desenvolvimento, da forma mais ampla possível, e que elas não sejam limitadas pelas possibilidades ínfimas do ambiente.

O uso dos instrumentos culturais e o desenvolvimento da linguagem são fatores de suma importância para a promoção das funções psíquicas superiores, por isso a necessidade preeminente de que sejam oportunizadas à criança as mais variadas e melhores condições para que essa apropriação cultural dos instrumentos ocorra, e assim surgirão conteúdos, linguagem e vocabulário altamente refinados. Essa circunstância influirá de modo decisivo para o avanço do seu psiquismo.

Nas palavras de Vygotsky (1995, p.29):

O conceito de <desenvolvimento das funções psíquicas superiores> e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas são de fato dois ramos fundamentais, dois caules do desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si ainda que estão indissolúvelmente unidas. Se trata, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que, na psicologia tradicional, se denominavam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como os outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos de as formas superiores de conduta da criança.

O desenvolvimento dessas funções proporciona ao homem as condições necessárias para elaborar todo o processo das suas ações de forma consciente; logo, elas são responsáveis pelo comportamento consciente (as formas superiores de conduta) e torna possível as ações de analisar, planejar, organizar, executar, avaliar e replanejar todas as ações para atingir seus objetivos, a fim de satisfazer as necessidades que surgem ao longo da história de cada um.

É fundamental retomar que no homem, ao nascer, biologicamente estarão disponibilizadas, a priori, as funções psíquicas em sua forma elementar, básica, e à medida que ele vai se apropriando da cultura humana, por meio das relações sociais, vai

desenvolvendo formas superiores de conduta, e essa condição só se efetiva por meio do social.

Essas são as bases psíquicas superiores que guiarão o pensamento, as ações e os avanços desse indivíduo a partir daí, a ponto de condicionar a sua humanização, uma vez que fazem surgir novas necessidades.

É imprescindível destacar que o desenvolvimento dessas funções se dá por meio de um processo único e indissociável, que ocorre de forma sistemática e recíproca, ao se marcarem de forma indelével e se determinarem.

Porém, saber quais são essas funções e como elas atuam para a promoção do pleno desenvolvimento do sujeito, como elas se desenvolvem e como se inter-relacionam é fundamental para a nossa compreensão. Essas questões serão discutidas no próximo tópico.

1.1.2 ANUNCIANDO AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

As funções psíquicas superiores evoluem progressivamente guiando a promoção do indivíduo e se tornam expressões das ações humanas, como já destacadas anteriormente. Martins (2015) explicita que elas são: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento.

A discussão aqui proposta busca responder às questões: o que são e qual é o papel de cada uma dessas funções para o desenvolvimento do indivíduo

1.2.1. Sensação

Para Martins (2015 p. 122), “[...] as Sensações desempenham um papel de primeira grandeza na formação da imagem subjetiva da realidade”. Elas são responsáveis por tornar possível o processo de apreensão sensorial das propriedades dos fenômenos que atuam diretamente sobre os órgãos do sentido. A autora define a sensação como “porta de entrada” (MARTINS, 2015, 122) do mundo na consciência.

A sensação exerce a função de apreender o mundo, oferecer ao indivíduo as condições necessárias para significá-lo.

Conforme indicado, sobretudo no tratamento dispensado ao desenvolvimento histórico social do psiquismo, no intercâmbio ativo entre o homem e a natureza radica a gênese da constituição e transformações qualitativas do psiquismo. Na

relação sujeito–objeto reside, portanto, o aspecto fundante da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva e, para tanto, a captação sensorial do mundo desponta como requisito primário. (MARTINS, 2015, p. 122).

Por meio das sensações, o homem consegue formar a imagem subjetiva daquilo que é objetivo e está disposto no mundo; porém, para produzir significado é indispensável formar para si uma imagem subjetiva do mundo objetivo, pois, ao realizar esse processo, a imagem formada não representa exatamente aquilo que é no mundo objetivo, mas sim o resultado da percepção humana. Importante destacar a assertiva feita por Martins (2015, p.122), em que afirma que a relação sujeito e objeto se dá por meio da “formação da imagem subjetiva da realidade objetiva”, a confirmação dessa relação é fundamental para que a sensação possa desempenhar sua função de apreensora do mundo objetivo para a subjetivação do sujeito. Por sua clareza, destacamos o excerto abaixo:

[...] ao percebermos os objetos do mundo exterior, nós os vemos com os olhos, sentimos pelo contato, às vezes lhes percebemos o cheiro e o som etc. É natural que isso exige a interação dos órgãos dos sentidos (ou analisadores) e é determinado pelo trabalho sintético deles. Esse trabalho sintético dos órgãos dos sentidos ocorre com a participação imediata do córtex cerebral [...]. Essas “zonas de cobertura” são as que asseguram as formas mais complexas de funcionamento conjunto dos analisadores, as quais servem de base à percepção dos objetos. (LURIA, 1991, p. 17).

Por meio do fragmento destacado é possível apreendermos o quanto esse processo é complexo e importante para o indivíduo, por isso tão rico e fundamental para o seu desenvolvimento cultural. O trabalho sintético realizado pelos órgãos dos sentidos, conforme explicado pelo autor, é que possibilita a captação da realidade objetivo. Ao vivenciar essa condição, em que todos os sentidos estão envolvidos, o sujeito progressivamente se distanciara cada vez mais do que fora outrora.

1.2.2 Percepção

Sensação e percepção estão intimamente ligadas, tendo em vista que esta é responsável pela construção da imagem do objeto apreendida por aquela. Martins (2015, p.130) afirma que “[...] grosso modo, podemos dizer que as sensações estão para as notas musicais tanto quanto as percepções estão para a melodia! ”, ou seja, da mesma forma que a melodia organiza as notas a fim de produzir determinado produto harmônico, a percepção também organiza as captações dos órgãos dos sentidos a fim de atribuir-lhes

significado. Dessa forma, é possível afirmar que são partes intrínsecas do mesmo processo, com recíproca complementação.

Não obstante a interpenetração existente entre sensação e percepção, haja vista a unidade funcional que entre elas se estabelece, ambas não se identificam, dotando-se de propriedades que lhes são próprias e diferenciais. (MARTINS, 2015, p. 122).

Importante reafirmar que todas as funções psíquicas superiores são portadoras desse princípio de unidade, porém, a sensação e a percepção apresentam esse papel de forma mais *sui generis*. Luria (1991, p. 38) afirma que:

O homem não vive em um mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons ou contornos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um mundo de situações complexas; independentemente de ele perceber as coisas que o cercam em casa, na rua, nas árvores e na relva dos bosques, as pessoas com quem se comunica, os quadros que examina e os livros que lê, ele está invariavelmente em contato não com sensações isoladas mas com *imagens inteiras*; o reflexo dessa imagem ultrapassa os limites das sensações isoladas e baseia-se no *trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos*, na *síntese de sensações isoladas* e nos complexos sistemas conjuntos. Essa síntese pode ocorrer tanto nos limites de uma modalidade (ao analisarmos um quadro reunimos impressões visuais isoladas numa imagem integral) como nos limites de várias modalidades (ao percebermos uma laranja, unimos de fato impressões visuais, táteis e gustativas e acrescentamos nossos conhecimentos a respeito da fruta). (Grifos do original).

Como vem sendo reafirmado ao longo do texto, é possível observar o quão complexo é o mundo e os seres que nele vivem, em especial os da espécie e gênero humanos, que necessitam desenvolver funções que são cadeias, parte de um sistema extremamente intrincado, e por isso elas oportunizam os meios para que o indivíduo compreenda esse sistema e se aproprie do mundo que o cerca.

Com base nessa concepção, é possível compreender o excerto destacado acima. O mundo, com suas particularidades múltiplas e intrincadas, exige que o sujeito tenha um processo de captação da realidade de extrema complexidade e refinamento, tendo em vista que esse nível de desenvolvimento se faz necessário para que ele possa apreender os instrumentos e a história dos homens para se humanizar.

Para que haja a efetivação desse processo, faz-se necessário que a imagem, a princípio apenas um reflexo isolado, confuso e caótico, se transforme em algo repleto de propriedades e se apresente como significativo. Essa é a tarefa da percepção, que organiza a captação caótica e possibilita a atribuição de significado, cumprindo assim esse papel

tão importante para que o homem possa apreender as especificidades do objeto como algo com significado.

Diante disso, se corrobora a ideia do autor citado com a figura da laranja. Quando a criança conhece a fruta, diversos fatores estarão envolvidos no processo, vários sentidos captarão suas impressões, por meio da sensação e atribuirão significados pela percepção, que agirá para que o sujeito possa formular uma imagem subjetiva dela. Assim, apreenderá o gosto, a textura, o cheiro, a cor e, ainda, qual é a função da fruta (destacando que o prazer ou o desprazer na apreciação dessa fruta, são aspectos subjetivos, foram construídos culturalmente) e mais tarde, quando ouvir falar sobre ela ou visualizá-la, não precisa novamente vivenciar todo o processo, pois já tem bem claro quais são as propriedades daquela fruta, ou seja, a imagem dela já está construída em seu psiquismo.

1.2.3 Atenção

A atenção é uma das funções psíquicas que desperta muito interesse e é sempre cobrada como ponto importante para o desenvolvimento do sujeito, por se acreditar que ela é fator preponderante para a efetivação da prática pedagógica, ou seja, a atenção dos alunos tornaria esse momento mais fácil de ser conduzido e os resultados seriam melhores. Porém, ela não pode ser definida de forma tão simplória, como se ela fosse pressuposto para as aprendizagens.

O que embasa esse discurso é uma concepção naturalizante, biológica do psiquismo, portanto que atribui ao sujeito a responsabilidade pela sua atenção ou falta dela. Essa questão é facilmente percebida pelo número cada vez maior de crianças medicalizadas por causa dos déficits de atenção, tão propagados nos corredores das escolas.

No entanto, para a Psicologia Histórico-Cultural, a atenção também é desenvolvida por meio das aprendizagens que a pessoa vivencia, sendo, portanto, um produto social. Essa função é primordial para a sua evolução da criança, pois muitas das suas ações serão bem-sucedidas ou não, de acordo com o grau de atenção dedicado a elas.

Dentre as grandes funções da estrutura psicológica que embasa o uso de instrumentos, o primeiro lugar deve ser dado à atenção. Vários estudiosos, a começar por Kohler, notaram que a capacidade ou incapacidade de focalizar a própria atenção é um determinante essencial do sucesso ou não de qualquer operação prática. (VIGOTSKY, 1987, p. 40).

É a atenção que organiza a consciência e o foco, e isso é imprescindível para a constituição das ações do sujeito. Martins (2015) afirma que ela é uma função de importância psicológica ímpar, da qual dependem em alto grau a qualidade da percepção e a organização do comportamento.

É fundamental destacar que a atenção opera de forma íntima com a percepção, a qual é responsável pela significação daquilo que o indivíduo captou.

Considerando a miríade de estímulos captados pelo aparato sensório-perceptual, o direcionamento do comportamento à vista de seu objetivo seria impossível na ausência de seletividade sobre eles, e esta é a função primária da atenção. Graças a ela, forma-se a *imagem focal* da realidade captada. Visando a explicitação dessa assertiva, o tratamento dispensado à atenção organiza-se em torno de duas premissas: a natureza social da atenção e seu desenvolvimento em relação à estrutura da atividade. (MARTINS, 2015, p. 141. Grifos do original).

Com base nessa afirmação é possível concluir que a atenção é uma especialização da função psíquica denominada percepção, pois o que é percebido ganha relevância e ocupa uma posição de destaque, e passa de percebido para “atentado”.

Vale destacar também que o desenvolvimento da atenção se dá por meio do trabalho (conforme defendido por Marx), ou seja, ao nascer, as bases estão dadas, mas é por meio da atividade laboral que o indivíduo encontra a melhor instrumentalização para que ela se especialize e se torne cada vez mais refinada, mais voluntária no sentido de foco consciente. A atenção em níveis superiores exige, assim, ser trabalhada e desenvolvida, por isso Martins afirma acima que a qualidade do desenvolvimento da atenção está diretamente vinculada à estrutura da atividade na qual a criança se insere.

A atenção, assim como todas as funções psíquicas superiores, faz parte de um processo de alta complexidade, além de participar de uma cadeia com conexões altamente sensíveis que darão origem a outras funções e à formação da personalidade do indivíduo.

A atenção é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência. Essa função, ao elevar o nível de atividade sensorial, cognitiva e motora – isto é, por sua participação em outras funções, a exemplo do pensamento, da memória, da imaginação, afetos, dentre outras –, abre as possibilidades para o comportamento orientado por fins específicos. Ou seja, orienta programas seletivos de ação ao destacar racionalmente dadas propriedades percebidas e abstrair outras. (MARTINS, 2015, p.143).

A atenção, que tem sua origem em um plano caótico, aos poucos se especializa, se estrutura e proporciona ao sujeito o estabelecimento consciente de propriedades necessárias para que ela se torne orientada, consciente, enfim, que o indivíduo a domine no momento em que precisar, pois essa função possibilita o desenvolvimento do autodomínio da conduta.

Quando o indivíduo se apropria de todas as ferramentas para dominar sua atenção, ela, que apareceu nos primeiros meses de vida como espontânea, elementar, se transforma em voluntária, superior. Essa condição se faz possível por meios da apropriação dos conceitos e da função simbólica desenvolvida pelo homem, isto é, por meio da educação.

1.2.4 Memória

Assim como a atenção, a memória é outra função de importância fundamental, e igualmente vista de forma errônea por muitos como o gargalo da educação, pois, muitos acreditam e defendem que o aluno precisa apenas se utilizar da memória para se desenvolver e como não conseguiu desenvolver meios para que isso ocorra ele não consegue aprender, não consegue guardar todos os conteúdos necessários na sua memória. Assim, a atenção e a memória são basilares para o desenvolvimento do psiquismo.

É importante destacar o caráter sistêmico do desenvolvimento psíquico, e para que a memória se desenvolva e cumpra seu papel promotor do desenvolvimento humano, ela precisa da sensação (do que foi sentido), da percepção (do que foi percebido) e da atenção (do que foi atentado), para que o indivíduo possa fazer uso da memória.

A memória só se torna possível a partir de algo já vivenciado em situação anterior para se transformar em algo a ser lembrado. E ainda é fundamental destacar que sem essa função psíquica não seria possível, para a humanidade, o advento da apropriação da sua história, tendo em vista que, por meio dela, a história é registrada e acumulada para a apropriação por parte de indivíduos de gerações que se sucedem. Assim, como define Luria (1991, p. 39):

[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o

desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios (Grifos do original).

Martins (2015, p.146), citando Ballone (2010, p.04), afirma que,

[...] grosso modo, as bases que formam essa complexa função podem ser assim resumidas: sempre que um estímulo é captado, ativa-se um conjunto de neurônios que formam uma “assembleia neural”, isto é, inúmeros neurônios se unem funcionalmente, instituindo entre si padrões de ligações neuronais. Tais “assembleias” tornam-se substratos para a realização de dada tarefa ou apreensão de determinados estímulos. Uma vez concluída a tarefa ou estimulação, a “assembleia” se dissolve deixando os neurônios disponíveis para novas junções, requeridas por outras demandas.

A memorização ocorre mesmo quando não se tem intenção de guardar algum fato, e essa questão deve-se à finalidade da atividade. Assim como explica Luria (1991, p.78):

[...] o homem memoriza antes de tudo aquilo que está relacionado com o fim de sua atividade, aquilo que contribui para atingir o objetivo ou serve de obstáculo. Aquilo que está relacionado com o objetivo ou objeto da atividade motiva a reação orientada, torna-se dominante e é memorizado, não se observando nem se conservando na memória os detalhes secundários que não têm relação com o objeto principal da atividade. É por isso que a pessoa que participa de uma discussão recorda cada pronunciamento de seus participantes, a posição de um, o caráter das objeções; mas ela pode não se lembrar se as janelas do auditório estavam abertas ou fechadas, em que lugar estava o armário, se havia jornais nas mesas etc.

Dessa forma, será memorizado apenas o que for considerado como objeto da atividade, e tudo o que for considerado secundário ou sem relação direta com o fato primeiro para o indivíduo será descartado pela memória e não será possível ser recuperado. Tudo depende de como a atividade for orientada pelo indivíduo. Esse aspecto da constituição da memória possui sérias implicações pedagógicas, no planejamento das atividades que comporão o trabalho com determinado conteúdo pré-escolar ou escolar.

Assim como todas as outras funções psíquicas superiores, a memória, a princípio, está dada com bases frágeis e confusas, ou seja, involuntária. À medida que o indivíduo se desenvolve por meio das relações sociais e materiais, começa a orientar suas ações em prol de um objetivo e se apropria de recursos, ferramentas culturais, ela vai se transformando para a forma voluntária, um processo racional de grande complexidade. Com base nessa assertiva, é importante destacar o enunciado feito por Vygotsky (2001, p.378), onde pontua que:

As investigações teóricas têm confirmado a hipótese de que historicamente o desenvolvimento da memória humana tem atendido, fundamentalmente, a linha de memorização mediada, isto é, que o homem criou novos procedimentos, com ajuda dos quais conseguiu subordinar a memória a suas finalidades, controlar o curso da memorização, torná-la cada vez mais volitiva, convertê-la em reflexo de particularidades cada vez mais específicas da consciência humana.

Assim, é possível afirmar: à medida que ocorre a evolução do homem e esse se torna mais consciente, o uso de instrumentos e procedimentos que auxiliem no processo da memória também evolui e o indivíduo os usa como um artifício para contribuir com esse desenvolvimento. Na compreensão de Vygotsky (2001), a memória voluntária é utilizada como meio de conexões racionais e se transforma em um processo lógico.

É fundamental pontuar ainda que, durante o seu processo de especialização, a memória está ancorada no pensamento, porém é necessário que essa condição se modifique e o pensamento passe a se ancorar na memória. Essa transmutação provoca um grande diferencial e um salto qualitativo de alto valor para o indivíduo.

Repito, não é apenas a memória que muda quando contrai matrimônio, se nos permite dizê-lo assim, com o pensamento, mas sim que ele, ao modificar suas funções, não é o mesmo que conhecemos quando estudamos operações lógicas. Aqui se alteram todas as conexões estruturais, todas as relações, e nesse processo de substituição de funções nos encontramos com a formação do novo sistema ao qual tenho me referido. (VYGOTSKI, 2001, p. 77).

Dessa forma, a memória volitiva, consciente, está em um estágio de enorme especialização, em que todas as conexões estruturais estão alteradas, e a memória está a serviço do desenvolvimento do indivíduo.

1.2.5 Linguagem

A linguagem é uma função de valor basilar para o desenvolvimento humano, pois ao dominá-la, a criança vivencia uma viragem sem precedentes em seu processo de desenvolvimento cultural, pois amplia todas as possibilidades de contato com a cultura.

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento da linguagem foi o mais decisivo salto qualitativo da humanidade, tanto no âmbito da filogenética quanto da ontogenética, ou seja, quando o indivíduo domina os elementos que constituem a realidade por meio da palavra, ele encontra condições novas e muito mais elaboradas para vivenciar os processos aos quais está exposto pelo meio, e isso proporciona um salto qualitativo sem

precedentes, tendo em vista que essa condição oportuniza uma profunda mudança no psiquismo humano.

Logo, ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar. A palavra é, fundamentalmente, uma forma socialmente elaborada de representação e para que os indivíduos se apropriem dela é requerida a mediação de *outros*. Sua função generalizadora radica na vida social, nos intercâmbios entre os homens e os objetos pela mediação de outros homens. (MARTINS, 2015, p. 168. Grifos do original).

Ao longo do texto temos afirmado que as funções psíquicas superiores apresentam suas bases desde a mais tenra idade do sujeito, porém essas bases são muito incipientes e difusas, por isso necessitam de condições, meios e instrumentos que façam com que o sujeito se aproprie de ferramentas para que elas se desenvolvam. Assim também se apresenta a linguagem.

A linguagem, que a princípio está submetida a reflexos, por meios das relações sociais se torna complexa e oportuniza ao indivíduo as condições necessárias para que desenvolva a capacidade de dominá-la e, assim, se aproprie dos símbolos necessários para a apreensão da história humana.

O reflexo vocal condicionado, educado, juntamente com a reação emocional ou no lugar dela, começa a cumprir, como expressão do estado orgânico da criança, o mesmo papel em relação ao seu contato com as pessoas de seu entorno. A voz da criança se converte em sua linguagem ou em instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares. Portanto, também em sua pré-história, ou seja, ao longo do primeiro ano de vida, a linguagem infantil está inteiramente baseada no sistema de reações incondicionadas, fundamentalmente instintivas e emocionais sobre as quais, por meio da diferenciação se elabora a reação vocal condicionada mais ou menos independente. Graças a isso, se modifica também a própria função da reação: se antes essa função fazia parte da reação geral orgânica e emocional manifesta pela criança, agora, começa a cumprir a função de contato social. (VYGOTSKI, 2001, p. 171).

Mesmo que já cumpra uma função de contato social, ou seja, já apresente alguma intencionalidade em seu uso, nesse momento a linguagem desenvolvida ainda é rudimentar, a criança atribui uma palavra a cada objeto, porém ainda não domina essa função, nem a compreende na sua especificidade e complexidade. Essa condição vai se alterando e, conforme afirma Martins (2015, p. 171), a linguagem “[...] vai deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-

designação, promove a conversão da imagem do objeto em signo”. É por meio desse processo que a linguagem se desenvolve e proporciona os meios para organizar o pensamento e então dominar essa função psíquica. Ocorre que esse salto qualitativo na compreensão e uso da linguagem depende diretamente da reação do adulto às investidas da criança, da forma como ele lhe oferece o repertório de palavras que comporão seu universo.

Compreendida nesse processo de desenvolvimento, a inter-relação e interdependência entre as funções psíquicas anteriormente citadas ficam nítidas. Porém, é tarefa inglória discorrer sobre a linguagem sem falar sobre outra função psíquica que é o pensamento, pois essas funções estão tão imbricadas que parecem ser faces da mesma moeda. O desenvolvimento de uma altera de forma substancial a outra e vice-versa.

Por essa razão, o texto destacará enfaticamente a função psíquica pensamento, porém, à sombra da linguagem, para facultar melhor compreensão dessas premissas tão valiosas e essenciais para o pleno desenvolvimento humano.

1.2.6 Pensamento

O pensamento é a função psíquica superior responsável pela construção da imagem do objeto e por fazer as abstrações necessárias para apreendê-la. Martins (2015, p. 204) aponta que

[...] Vygotski (2001), Leontiev (1978a, 2005), Smirnov e Menchinskaia (1960) e Petrovski (1985) destacaram a existência de três formas de pensamento, a saber: *pensamento efetivo* ou *motor vívido*, *pensamento figurativo* e *pensamento abstrato* ou *lógico-discursivo*” (Grifos do original).

O pensamento efetivo ou motor vívido é anterior ao desenvolvimento da linguagem, ele é pré-verbal ou pré-intelectual. Martins (2015, p. 205) esclarece que: “O objeto do pensamento efetivo ou motor-vívido é, portanto, o ato de realização da tarefa, essencialmente condicionado pelo impulso de operação, de exploração do meio como forma de atendimento às necessidades”.

Segundo a autora, o pensamento figurativo se orienta por imagens sensoriais e está condicionado ao desenvolvimento da linguagem. Ele é responsável pela formulação de juízos primários na qualidade da percepção e da sensação. Martins (2015, p. 205) destaca ainda que “[...] a designação do objeto sob a forma de palavras e a ampliação dos

domínios da linguagem refletem-se diretamente na qualidade da percepção, enriquecendo-a e conferindo-lhe papel de destaque na orientação da ação”.

Já o pensamento abstrato, ainda segundo a autora, é o estágio em que o pensamento ultrapassa a esfera da ação e das imagens sensíveis, não precisa mais se apoiar no objeto e nem o manipular para se formar. Nesse momento, o indivíduo é capaz de abstrair todas as propriedades do objeto, formar juízo, conceito. Martins (2015, p. 205) explicita que “Nessa forma de pensamento ocorrem as primeiras generalizações baseadas em signos e, conseqüentemente, as mais primitivas expressões de abstração”.

Nesse momento o pensamento se apresenta como uma função psíquica mais elaborada e cada vez mais distante da função psíquica elementar, propiciando uma organização e elementos cada mais refinados para o indivíduo. Isso é fundamental, pois, é papel do pensamento fazer relações entre os elementos para proporcionar ao sujeito condições cada vez mais elaborada para o desenvolvimento de suas potencialidades.

[...] todo pensamento trata de unir algo com algo, de estabelecer uma relação entre algo e algo. Todo pensamento possui movimento, fluidez, desenvolvimento, em uma palavra, o pensamento desempenha uma função determinada, um trabalho determinado, resolve uma tarefa determinada. (VYGOTSKI, 2001, p. 296).

É tarefa do pensamento a transformação do objeto percebido a ser internalizado pelo sujeito. Esse estágio propicia ao indivíduo condições para que ele descubra as relações que a percepção não consegue estabelecer. Para que isso ocorra, ele se apoia nos signos criados pelo homem, como a leitura, a escrita, dentre outros. E um desses signos de grande relevância, origem do demais, é a fala.

Essa relação com a linguagem é essencial para o desenvolvimento do pensamento, por se considerar que elas estão imbricadas, uma determinando a outra de forma indissociável.

Martins (2015, p. 210) destaca que:

Segundo Vygotski (2001), a análise do desenvolvimento do pensamento, da mesma forma que a análise do desenvolvimento da linguagem, aponta como fato de primeira relevância o reconhecimento da complexa relação que entre eles se estabelece, sobretudo, à luz da compreensão de suas raízes genéticas. Considerou que os estudos até então existentes, que dicotomizavam as linhas essenciais do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, haviam conduzido a psicologia a um “beco sem saída”, ora diluindo a linguagem no pensamento, ora o seu contrário. Não por acaso, afirmou que as relações entre essas funções representavam um dos mais complexos problemas da psicologia e, ao mesmo tempo, o cerne da compreensão da humanização do psiquismo.

O pensamento e a linguagem possuem origens e processos de desenvolvimento diferentes, porém, se entrecruzam o tempo todo e se intrincam e influem de forma decisiva no desenvolvimento um do outro. Eles se autodeterminam e oportunizam ao indivíduo as transformações qualitativas mais importantes para a sua promoção.

1.2.7 Imaginação

A imaginação é a função psíquica central para a discussão proposta nessa dissertação e será discutida amplamente no próximo capítulo.

1.2.8 Emoção e Sentimento

A emoção e o sentimento têm suas bases alicerçadas na formação da relação entre o sujeito e o objeto. Essa relação, porém, necessita de todas as demais funções psíquicas anteriores, assim como explicita Martins (2015, p. 243):

Em síntese, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação colocam-se diretamente a serviço da formação da *imagem do objeto à vista da sua concretude*, isto é, da imagem fidedignamente representativa do real existente; visam, pois, o reflexo da realidade objetiva. Tais processos funcionais representam as denominadas *funções cognitivas*, cujo parâmetro de qualidade se revela na *inteligibilidade do real* que promovem. (Grifos no original).

As funções psíquicas superiores, cada uma no seu tempo, com suas especificidades, sua forma de desenvolvimento, vão se aperfeiçoando segundo os processos vivenciados pelo indivíduo para formar a imagem do objeto, uma imagem mais fidedigna possível, a qual depende de uma relação particular com o objeto, para estabelecer uma relação particular com o sujeito.

Ocorre, porém, que toda essa dinâmica de internalização abarca apenas parte do processo, uma vez que nenhuma imagem se institui na ausência de uma *relação particular entre sujeito e objeto*. Que o objeto afete o sujeito se revela a primeira condição para sua instituição como imagem, a refletir também, além das propriedades objetivas do objeto, as singularidades da relação do sujeito com ele. Eis então a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto

isentar-se de componentes *afetivos*. (MARTINS, 2015, p. 193. Grifos no original).

De acordo com a autora, e seguindo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, esse processo de constituição da relação de sentimento e afeto do sujeito com o objeto, que é tão complexo, será estéril se não afetar o indivíduo de alguma forma. A primeira condição para que ocorra a formação da imagem do objeto é que este afete o indivíduo e, então, haja o estabelecimento de uma relação entre o indivíduo e o objeto, e isso só é possível por meio da emoção e do sentimento. É fundamental destacar que essas funções, assim como as outras, podem ser trabalhadas e alteradas, de modo a possibilitar ao indivíduo as condições propícias para a apropriação cultural dos meios necessários para que ele amplie o seu repertório.

No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade quanto em relação à consciência da realidade. Meu desprezo a uma pessoa entra em conexão com a valoração dessa pessoa, com a compreensão sobre ela. E nessa complicada síntese é onde transcorre a vida. O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se tem produzido e surge uma nova ordem e novas conexões (VYGOTSKI, 1997, p.87).

De acordo com o autor, as emoções e os sentimentos podem ser trabalhados, ser ensinados, ou seja, são estabelecidos pelas relações sociais e, portanto, pela apropriação da cultura humana, a qual condiciona o desenvolvimento dessas funções psíquicas. A mulher não nasce com um instinto materno, ela aprende a ser mãe e estabelece as relações emocionais e sentimentais de acordo com a sociedade onde está inserida. Não se nasce com ciúmes, ele é aprendido conforme as vivências e as regras sociais aprendidas.

Com base no que foi levantado aqui, é possível inquirir que a emoção e o sentimento determinam a forma como as outras funções serão desenvolvidas. A percepção é afetada por elas; a sensação está carregada de emoção e sentimento, a atenção só será efetiva se for também afetada por essas funções; a memória delas necessita para se tornar volitiva; a linguagem se desenvolverá segundo sua qualidade; o pensamento não se efetivará se não despertar emoção e sentimento.

É a partir dessa relação estritamente dialética e materialista entre todas as funções psíquicas superiores, que a imaginação será abordada no próximo capítulo, no qual

faremos uma explanação acerca do que é essa função, como ela se desenvolve, como ela influencia no pleno desenvolvimento do sujeito.

2. A IMAGINAÇÃO: sua estrutura e desenvolvimento

“[...] ver a imaginación no um divertimento caprichoso del cerebro, [...] sino como una función vitalmente necesaria” (VYGOTSKY, 1990)⁶

Para que se possa prosseguir com a discussão proposta nesta dissertação, é fundamental destacar que, conforme visto no capítulo anterior, as funções psíquicas superiores são essenciais – vitais - para que o desenvolvimento humano alcance suas máximas possibilidades, tendo em vista que essas funções são elementos que atuam de forma consistente para a promoção da humanidade, pois ao passo que essas funções são promovidas, o sujeito reúne melhores condições para se apropriar da cultura desenvolvida e acumulada pelos seus antepassados ao longo da história. Para que isso ocorra, é necessário que esse indivíduo vivencie ricas experiências, por meio das relações sociais, e apreenda o uso adequado das ferramentas mentais para se apropriar desses elementos culturais tão importantes para o homem, tendo em vista que isso promove a sua humanização.

Ao longo do processo de apropriação cultural, o indivíduo desenvolve a sua condição de ser humano e o aperfeiçoa as suas funções psíquicas superiores, o que vai tornando o seu psiquismo cada vez mais complexo, oportunizando a ele meios para se instrumentalizar, criando assim especificidades diferenciadas, que serão condições propícias para que o homem conceitue, relacione, generalize, ou seja, para a promoção e o refinamento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, da humanização.

A função psíquica superior que será utilizada para a discussão aqui proposta é a imaginação, por ser substancial para o desenvolvimento do sujeito, pois, ela é uma função que se resulta da culminância das demais funções, para que a imaginação se desenvolva em toda sua plenitude é necessário que todas as demais funções psíquicas superiores estejam desenvolvidas ao máximo, além de que fundamental para o desenvolvimento da história da humanidade, pois essa função propicia ao homem os meios mais elaborados para transformar a natureza a fim de suprir as suas necessidades.

⁶“[...] ver a imaginação não como um divertimento caprichoso do cérebro, [...] mas sim como uma função vitalmente necessária. ” (VYGOTSKY, 1990)

Discutiremos a constituição da imaginação na criança, sua definição, como ela se desenvolve, suas especificidades e como ela influencia de forma decisiva o desenvolvimento cultural do indivíduo.

Segundo o Enfoque Histórico-Cultural, para que as funções psíquicas se desenvolvam, é necessário que o indivíduo vivencie as relações sociais. Os pensadores dessa teoria afirmam que esta é a premissa mais elementar para que ele se aproprie da cultura humana, produzida e acumulada ao longo da história.

Sem a imaginação o homem estaria relegado à reprodução pura e simples das experiências vivenciadas pelos seus antepassados, e isto não provocaria nenhuma alteração substancial para o seu psiquismo, pois este estaria limitado às condições do ambiente, assim como os animais. Porém, o cérebro humano tem, em suas bases, meios para que esta condição elementar se transforme de modo ilimitado.

A base orgânica dessa atividade reprodutiva ou da memória é a plasticidade de nossa substância nervosa. Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração. Assim, nesse sentido, a cera tem mais plasticidade, por exemplo, do que a água ou o Ferro, pois admite modificação mais facilmente do que o ferro e conserva a marca desta melhor que a água. Somente se tomadas juntas essas duas propriedades formam a plasticidade da nossa substância nervosa. Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações. No cérebro, ocorre algo semelhante ao que acontece a uma folha de papel quando a dobramos ao meio. No local da dobra, fica a marca resultante da modificação feita, bem como a predisposição para repetir essa modificação no futuro. Basta, agora, soprar essa folha de papel para que ela se dobre no mesmo local em que ficou a marca. (VIGOTSKI, 2009, p. 12/13).

Assim, é possível apontar o quão complexo é o cérebro humano e o quão enorme é a capacidade que ele possui para se transformar, guardar, registrar, compreender, se adaptar e utilizar de todas essas características em favor de seu desenvolvimento pleno, mas essas capacidades todas somente são acionadas quando o meio social em que o sujeito está inserido desencadeia uma atividade que exija seu funcionamento. Essa especificidade de desenvolvimento, estritamente humana, vai se aperfeiçoando, se complexificando, ao longo da vida dos indivíduos, à medida que se apropriam de níveis mais elaborados da cultura.

Desta forma, são as vivências, os estímulos, as relações sociais e materiais, fixadas na cultura, que vão proporcionar ao indivíduo as condições propícias para que o seu

psiquismo se desenvolva e se torne cada vez mais complexo. Com isso, retomamos a bela explicitação de Vygotsky (2009), descrita acima, destacando que essa plasticidade, altamente maleável, oportuniza os meios necessários para que o sujeito possa vivenciar as situações sociais, para se apropriar dessas experiências e transformá-las conforme essas marcas forem sendo constituídas no cérebro humano.

Para Vygotsky (2009, p.14), “[...] a psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. O autor faz uma crítica à velha psicologia que acreditava que a imaginação era [...]”, visto como algo irreal, descolado da realidade, portanto não necessita ser destacado, não merece atenção. Porém, Vygotsky (2009, p.14) ressalta 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, a científica e a técnica”. E é com base nessa assertiva que a discussão deste trabalho continuará se descortinando, para destacar como esse processo ocorre, como pode ser valorizado e qual é o papel que ele desempenha em relação à humanização do indivíduo.

Para destacar o papel e a função da imaginação vale recorrer novamente à obra de Vygotsky (2009), quando afirma que, no senso comum, parece notório que apenas as grandes obras, compostas por grandes mestres de suas áreas, é que são relevantes e por isso consideradas como produtos altamente elaboradas, porém, em suas próprias palavras:

Segundo uma analogia feita por um cientista russo, a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso. Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãosinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos. (VIGOTSKI, 2009, p. 15/16).

Conforme o autor, é possível considerar que é a atividade humana, por meio da imaginação, que constrói as bases materiais da vida humana. Ao analisar toda a história da humanidade, ao longo dos tempos, podemos perceber o quanto a atividade exercida pelos homens transformou substancialmente as condições de vida, além da qualidade dessas bases materiais que criam condições para que a vida humana ganhe qualidade em termos do desenvolvimento psíquico e material.

Essas mudanças ocorreram devido à atividade criadora dos homens, sejam eles gênios ou pessoas simples e modestas que, por meio de suas ações, criam, primeiro no plano ideal, para objetivarem os produtos culturais, tornando-os reais, fazendo parte do mundo material e, portanto, parte da cultura humana.

Isso é significativo, pois, deixa claro que a imaginação, assim como as outras funções psíquicas superiores, age diretamente no desenvolvimento da linguagem e na formação de conceitos, e essa atividade propicia ao indivíduo os meios para que se crie algo novo.

Nesse caso, a atividade combinatória da imaginação é extremamente clara. Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-lo. No entanto, *a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança*, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação. (VYGOTSKI, 2009, p. 17, grifos nossos).

Essa assertiva é de grande valor, pois a relação que o sujeito estabelece entre o conceito já elaborado e os elementos da realidade objetiva é condição precípua para o desenvolvimento do pensamento conceitual de forma dialética. Na parte destacada da citação queremos ressaltar o fato de que a combinação a que o autor se refere está diretamente relacionada aos significados que a criança atribui àquilo que experimentou anteriormente. Assim, a forma como a criança estabelece critérios para sua seleção e combinação dos elementos da situação experimentada depende daquilo que a ela se propicia.

Essa condição é possível devido ao fato de que quanto mais se complexifica o sistema psíquico do indivíduo, mais desenvolvidas serão as suas habilidades e potencialidades de realizar combinações cada vez mais complexas e criativas, pois, o indivíduo terá mais recursos que serão mobilizados para o ato da criação.

Esses pontos são importantes para justificar o papel da imaginação na formação humana. Cientes dessa condição primordial da imaginação, faz-se necessário compreender como ocorre o processo de seu desenvolvimento.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E SUA ESTRUTURA

Quando uma pessoa imagina está exercitando a memória, pois, a imaginação recorre aos elementos aos quais a memória atribui significado, e estes elementos serão utilizados para essa ação, considerando que seja essencial buscar na memória as imagens que estão armazenadas a partir de vivências anteriores. Tal ação faz sua experiência imaginativa ser aguçada, pois a imaginação é uma função psíquica que se desenvolve ainda muito cedo, nos anos iniciais da vida da criança. Um exemplo disso, é a criação de amigos imaginários, de histórias em que ocupa vários papéis, descrevendo lugares diferentes experiências.

Contudo, é fundamental destacar que, como Martins (2015, p. 227) afirma:

[...] A imaginação suplanta a experiência sensorial prévia e, com isso, a própria realidade refletida, ao mesmo tempo em que encontra nela seu ponto de apoio e condição de existência. Eis a dialética da imaginação que, segundo Vigotski, não fora compreendida pelos representantes da “velha” psicologia.

Em nossa compreensão, é preciso buscar na memória o ponto de partida para qualquer realização humana, considerando que a memória se orienta pelo já vivido, pelo passado, e a imaginação se orienta para o futuro. Esse processo se dá de modo dialético, uma função atuando na outra de forma imbricada e inseparável.

Para compreender o que é a imaginação, como uma função psíquica superior, consideramos necessário, antes de tudo, ressaltar que ela é uma função que pode facilmente ser confundida com processos semelhantes, mas que não correspondem ao seu significado ou papel. Vigotsky (2009, p. 20) ressalta que “[...] a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas, uma função vital necessária”.

Para compreender esse processo criativo do homem, o autor continua – no mesmo texto –, dando destaque para uma questão de grande relevância, a fantasia, que precisa ser compreendida em sua essência para que não seja confundida com imaginação, pois a fantasia transporta o indivíduo, faz com que ele esteja em um mundo fantasioso, irreal. Já a imaginação, projeta o indivíduo para a ação:

As crianças podem fazer tudo de tudo, dizia Goethe, e essa ausência de exigência e de pretensão da fantasia infantil, que já não é livre no homem adulto, era aceita, muitas vezes, como liberdade ou riqueza da imaginação infantil. Além disso, a obra da imaginação infantil diverge forte e nitidamente da experiência do adulto, o que permitia chegar à conclusão de que a criança vive mais tempo num mundo fantasioso do que no mundo real. Ainda, são conhecidas as imprecisões, as alterações da experiência real, o exagero, e

finalmente, o gosto pelos contos e histórias fantásticas, característicos da criança. (VIGOTSKI, 2009, p. 44).

A criança exercita sua imaginação, e passa mais tempo no mundo da fantasia do que no mundo real, ou seja, a Imaginação para a criança ainda é fantasiosa, pois falta à criança experiências vivenciadas, falta conteúdo. Devido a essa condição, ela vivencia um processo de maior liberdade, ao passo que o adulto não tem a mesma liberdade para vivenciar a criação de forma fantasiosa, porém a apropriação cultural e as relações sociais vivenciadas pelo adulto transformam e promovem a sua Imaginação. Assim sendo, no adulto, por já ter diversas estruturas desenvolvidas e mais conteúdo cultural apropriado, conforme afirma Vygotsky (2009, p. 45), “a imaginação tem uma função mais organizada e não apresenta a mesma liberdade que a criança”.

Para que a imaginação se desenvolva é fundamental oportunizar à criança condições para que ela participe ativamente das mais diferentes experiências sociais. Quanto mais ricas e diferenciadas forem essas atividades, melhores condições ela terá para se instrumentalizar e desenvolver o seu psiquismo, se apropriar da cultura para desenvolver e organizar seu processo imaginativo.

Para que o professor possa oferecer essas condições mais refinadas e motivadoras de aprendizagem, por meio do conhecimento de mundo, da cultura humana, é necessário conhecimento das especificidades do processo de desenvolvimento da criança, para que não incorra ao equívoco de que a imaginação, que é uma função psíquica que pertence a todos os indivíduos, se desenvolve de forma natural. Para que a imaginação seja desenvolvida é necessário que o indivíduo se aproprie da cultura humana, e quanto mais organizado e rico for esse processo, mais essa função psíquica se promoverá.

A imaginação se torna mais rica, mais complexa, conforme a bagagem cultural do indivíduo se amplia e, na criança, por questões óbvias, essa possibilidade é muito menor do que no adulto. Pensando sobre essa questão, é possível asseverar que a criança possui limitações para o seu processo imaginativo, pois devido ao seu pouco tempo de vida ainda teve pouca condição de observar e viver a história e se apropriar das formas mais elaboradas da cultura humana. Constatação essa respaldada pela citação em destaque:

[...] Imaginação e criatividade estão ligadas a uma livre re-elaboração de vários elementos da experiência, livremente combinados, e que, como pré-condição, sem falta, requer o nível de liberdade interior de pensamento, ação e cognição que apenas quem tem dominado o pensamento conceitual pode alcançar. (VYGOTSKY, 2009, p. 269).

Portanto, para o autor, quanto maior for o nível de desenvolvimento do pensamento conceitual, forma mais estruturada de pensamento, maior será a liberdade imaginativa.

Para que este nível de pensamento seja alcançado, a Psicologia Histórico-Cultural defende que é fundamental que todas as funções psíquicas superiores sejam desenvolvidas, pois essa condição influi de forma decisiva na promoção da imaginação. A combinação de todas as outras funções condiciona os meios para que a capacidade criativa do indivíduo se diferencie de forma qualitativa. E uma dessas funções que exercem influência imperativa para o seu progresso, é a linguagem, justamente por promover e organizar o pensamento. É fundamental que a criança faça uso dos processos que a constituem para, assim, fundamentar as bases necessárias para que a imaginação se complexifique.

A investigação tem mostrado que não só a linguagem, mas a vida ulterior da criança serve ao desenvolvimento de sua imaginação; semelhante papel o desempenha, por exemplo, a escola, onde a criança pode pensar minuciosamente algo em forma imaginária, antes de levá-lo a cabo. Isso constitui, indiscutivelmente, a base de que precisamente durante a idade escolar se estabeleçam as formas primárias da capacidade de sonhar no sentido próprio da palavra, quer dizer, a possibilidade e a faculdade de entregar-se mais ou menos conscientemente a determinadas elucubrações mentais, independentemente da função relacionada ao pensamento realista. Finalmente, a formação de conceitos, que representa o começo da idade de transição, é um fator de extraordinária importância no desenvolvimento das mais diversas, das mais complexas combinações, conexões e relações. [...] vemos que não só o surgimento da linguagem, mas também os momentos cruciais mais importantes do desenvolvimento são ao mesmo tempo momentos cruciais também no desenvolvimento da imaginação infantil (VYGOTSKI, 2001, p.433).

Por meio desse excerto fica claro a ligação intrínseca entre a linguagem, o pensamento e a imaginação, a fim de construir a qualidade dos processos imaginativos. Para que isso possa acontecer, a escola exerce papel fundamental, pois deve ser neste lugar que a criança encontra as condições sistematizadas e intencionalmente organizadas para vivenciar processos ricos para oportunizar as formas imaginativas. A imaginação é extremamente rica e fundamental para a criança, para desenvolver todas as suas potencialidades e sua humanização, mesmo sabendo que, assim como assevera Martins (2015, p. 189):

[...] os verdadeiros produtos da imaginação começam a se expressar na idade de transição, quando os pseudoconceitos formulados pelo adolescente vão

cedendo lugar aos conceitos, nos quais radica o pensamento abstrato como forma mais complexa de representação da realidade.

Esse processo é formado ao longo da vida do indivíduo. Apesar de, conforme afirma a autora, seus verdadeiros produtos aparecerem somente na idade de transição da infância para a adolescência, etapa em que ocorrem saltos qualitativos na estruturação do pensamento abstrato, suas bases são formadas desde a mais tenra idade, propiciando ao indivíduo a capacidade de atingir um nível de refinamento da imaginação, quando ele já orienta as suas ações para atingir seus objetivos.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque esta experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica seja a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência. (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

O processo da atividade criadora vai se transformar e se complexificar no processo por meio do qual o indivíduo enriquece suas experiências ao se apropriar da cultura humana. A atividade da imaginação se relaciona com a realidade, sendo que ela se constitui a partir dos registros na memória que surgirão das experiências vividas pelo indivíduo, pois, segundo Vygotsky (2009, p.20), “[...] seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior”. Ou seja, a imaginação está ancorada na memória, é por meio do que o sujeito já vivenciou que o processo imaginativo acontece.

Vygotsky (2009, p 23) afirma que “[...] a relação entre a fantasia e a realidade é diferente, mais complexo, e não diz respeito à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade”. Essa relação entre a fantasia e a imaginação com a realidades, proporciona os meios para forjar a imaginação. Com base nisso, a imagem mental formada por um indivíduo é produto de uma experiência vivenciada e dependendo da forma como isso foi por ele percebido, esse produto será então modificado e reelaborado em relação à realidade objetiva.

Vygotsky (2009, p. 25) continua explicitando as formas como a imaginação e a fantasia se relacionam com a realidade, ao explicar que a “[...] relação entre a atividade e a realidade é de caráter emocional.” A imaginação se revela como sendo sentimento ou emoção por meio de imagens que o sujeito já conhece e é correspondente ao sentimento.

O autor explica que a essência da relação que a Imaginação estabelece com a realidade se alicerça no fato de que a constituição da fantasia pode ser algo completamente novo, inédito.

É importante destacar que a imaginação e a fantasia se diferem e a diferenciação dela se dá por meio do grau de desprendimento da realidade objetiva, ou seja, a imagem criada necessita de um grau de desprendimento do objeto, a imaginação se apresenta de forma mais elaborada quanto mais desprendido do objeto ela se encontra, e é essa diferença que ocorre com a fantasia, a fantasia pretere as leis da realidade concreta, Martins (2015) coloca “a fantasia como a mais pura expressão do desejos do indivíduo”.

Já a imaginação necessita de um grau mais elaborado e mais descolado do objeto, ou seja, assim como Martins (2015) continua afirmando que “ na medida de seu próprio desenvolvimento, o pensamento infantil de ser “servo das emoções”, e, entre pensamento, afetos e imaginação, se instalam conexões de outra ordem, isto é, conexões mediadas por signos. ” Ou seja, quanto mais desenvolvido for o indivíduo mais desprendido da fantasia ele estará e o seu processo imaginativo.

... para ela, o que difere a imaginação da fantasia é o grau de desprendimento da realidade objetiva.

Toda imagem exige algum grau de desprendimento da realidade, senão não seria uma imagem, mas na fantasia há um total desprendimento da realidade...

Encontrei esta anotação da fala dela: “Fantasiar significa construir um projeto (assim como na imaginação), mas que, todavia, pretere as leis da realidade concreta”.

“Fantasia é uma expressão da imaginação” – a diferença é o grau de desprendimento das exigências da realidade concreta.

Penso que vc deveria voltar ao livro dela e buscar citação que explique essa diferenciação...

Para melhor compreender essas assertivas, o autor se utiliza do texto poético para explicar como o processo imaginativo se relaciona com a realidade, ou seja, suas bases estão dispostas na realidade. A imaginação faz um rearranjo desses elementos reais, assim como é possível perceber na constituição do processo imaginativo:

Na enseada, há um carvalho verdejante
 Nesse carvalho, há uma corrente de ouro,
 E um gato sábio, de dia e de noite,
 Anda em círculos pela corrente.
 Ao ir à direita, canta uma canção;
 Vai à esquerda, conta um conto.
 Lá há magias e silvanos,
 E uma sereia nos galhos,
 Lá nas trilhas misteriosas,
 Há pegadas de animais nunca vistos;
 A isbá lá tem patas de galinha,

Não tem janelas, nem portas.

(PUCHKIN, *apud* VIGOTSKI, 2009, p. 21)

Com base no texto poético utilizado como exemplo pelo autor, é possível percebermos quão ricos e complexos são os processos que foram utilizados para compor o texto acima, e de como a imaginação se constrói a partir de elementos da realidade. Muitas vezes, ao combinar esses elementos, podemos criar uma imagem estranha e muito afastada da concretude do mundo, porém essas unidades, de alguma forma, estão presentes no mundo real. A combinação utilizada para o processo da imaginação é que se constitui de forma livre, ou seja, na imaginação a combinação dos elementos reais tem maior liberdade para acontecer e formar a imagem (VIGOTSKI, 2009).

É possível ainda asseverar que a imaginação é uma combinação de elementos da realidade recriados e rearranjados na memória, é um novo arranjo desses elementos para criar uma imagem com ordem diferenciada do original. Porém, isso não é empecilho para que essa imagem criada vá se distanciando cada vez mais da imagem real, mesmo tendo suas bases fixadas no que existe, ela pode ser uma imagem muito parecida com essa imagem real, mas vai criando combinações e criações cada vez mais elaboradas.

Vygotsky (2009) aponta uma questão central para o entendimento da imaginação, que é a necessidade de diferenciá-la da memória, pois algumas correntes teóricas tendem a apontá-las como faces da mesma moeda. É essencial destacar que a diferença entre elas está marcada pela atividade criadora, que depende da memória. Para Martins (2015), toda imaginação se apoia em imagens registradas da experiência, portanto, na memória. Entretanto, para a autora, se à memória compete a reprodução da experiência sobre a forma de imagens, à imaginação compete sua modificação.

Esse é papel da atividade criadora, pois a memória tem por característica a fidedignidade com a reprodução, ao passo que a imaginação não. Está aí a diferença dos processos, e eles propiciam todos os meios para a capacidade criativa que concebe o processo do desenvolvimento do psiquismo no indivíduo, nesse caso, a imaginação.

Quando tinham que explicar como é que surge a atividade criativa na consciência, os idealistas respondiam que a imaginação criativa é típica da consciência, que a consciência cria, que são próprias dela formas apriorísticas, nelas que são criadas todas as impressões da realidade externa. Do ponto de vista dos intuitivistas, o erro da psicologia associacionista se origina em partir da experiência humana, de seus sentimentos, de suas percepções, como momentos principais da psique, devido ao qual eles foram incapazes de explicar como surge a atividade criativa em forma de imaginação. Na verdade, dizem os intuitivistas, toda a atividade da consciência humana está impregnada de um princípio criador. Nossa percepção só é possível porque o homem

acrescenta algo ao que ele percebe da realidade externa. Portanto, nas correntes idealistas atuais, duas funções psicológicas trocam de lugar. Se a psicologia associacionista reduzia a imaginação à memória, os intuitivistas tratavam de mostrar que a própria memória não é mais que um caso particular da imaginação. Dessa forma, os idealistas chegam com frequência a considerar a percepção como um caso especial da imaginação. A percepção, segundo eles, é uma imagem figurativa da realidade criada pela mente, que é baseada em um ponto de apoio na impressão externa que deve a sua origem e aparição à atividade criativa de sua própria cognição (VYGOTSKI, 1994, p. 425-426).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a imaginação é compreendida de forma diversa, e isso representa uma diferenciação muito grande quanto ao papel dessa função, de seu processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, da educação. Entender a Imaginação, conforme as correntes idealistas, retira da educação todas as possibilidades de proporcionar ao indivíduo meios para que ele desenvolva suas funções psíquicas, se aproprie da cultura humana nas formas mais elevadas, para, então, desenvolver a imaginação a fim de que ele a utilize para atingir os seus objetivos.

Conforme o aporte teórico que alicerça este trabalho fica claro que todas as funções psíquicas superiores estão intrincadas, engendradas. São decisivas para o desenvolvimento umas das outras e todas dependem do processo educativo. Aqui, neste momento, a memória e a imaginação devem ser explicitadas como fundamentais uma para outra. Mas é precípua enfatizar que memória e imaginação cumprem papéis diferentes e têm bases próprias que as constituem.

A imaginação é uma atividade criativa, essencialmente humana, desenvolvida por meios das relações estabelecidas entre o indivíduo, o meio e a sua relação com os instrumentos dos quais ele se apropria. Outra questão fundamental para a compreensão do processo da imaginação é diferenciá-la não apenas da memória, mas também das outras funções psíquicas superiores. Essa diferenciação é explicitada por Vygotsky (2001, p. 423) da seguinte forma:

[...] a imaginação não repete em iguais combinações e formas impressões isoladas, acumuladas anteriormente. Com outras palavras, o novo aportado ao próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças delas para que resultem em uma nova imagem, inexistente anteriormente, constitui, como é sabido, o fundamento básico da atividade que designamos imaginação.

Assim, é possível entender que a imaginação não é apenas o registro do que outrora fora percebido e adquiriu formas novas, ela não é apenas um registro das percepções vividas pelo indivíduo. A imaginação vai muito além, ela supera toda e

qualquer experiência anterior e a transforma em novas experiências, por meio das imagens criadas mentalmente, formando assim condições para que esse processo psíquico se elabore e se torne mais complexo.

Essa condição é fundamental para a promoção dessa função e conseqüentemente do indivíduo, tendo por base que quanto mais forem desenvolvidas as funções psíquicas, mais se desenvolverá a humanização do sujeito, hipótese precípua para os defensores da Psicologia Histórico-Cultural.

Enfatizamos, nessa perspectiva, que se humanizar é desenvolver a consciência acerca da realidade na qual o sujeito está inserido e dos processos que a constituíram, além de como ele pode influir nessa realidade de forma consciente, procurando meios para modificá-la, aprimorá-la, reorganizá-la segundo as necessidades que surgirem.

Partindo desse princípio, vale destacar que a imaginação é fundamental para que o sujeito possa desenvolver sua atividade criativa para além da área artística, também nas áreas científicas e todas as áreas do conhecimento humano, essenciais para qualquer pessoa. Portanto, compreender suas especificidades e promovê-la é papel imprescindível para a organização de todas as condições necessárias para que isto ocorra.

Para que o indivíduo possa compor uma obra, uma peça simples ou extremamente complexa, um quadro, uma peça teatral, um livro, uma obra musical, uma receita de comida ou qualquer outro elemento que produz a cultura da humanidade, ele necessita, antes de tudo, vivenciar um processo imaginativo para criar as bases materiais para se constituir, ou seja, ele necessita vivenciar experiências que proporcionem a ele elementos culturais: precisa, ver, experimentar, observar, compreender significados, atribuir sentidos. Essas vivências proporcionarão a ele registros mentais para que tenha as condições para a produção que pretende elaborar.

Durante o processo da Imaginação, a consciência se emancipa da realidade, por isso quanto mais avançado for o desenvolvimento do pensamento, mais distante serão as imagens criadas, imaginadas, ou seja, há um descolamento da realidade com o imaginado. Quanto mais complexas forem as estruturas do psiquismo humano, mais condições de se afastar das imagens reais e criar imagens totalmente novas no imaginário.

O aspecto essencial da imaginação é que a consciência afasta-se da realidade. A imaginação é uma atividade da consciência comparativamente autônoma, na qual há um distanciamento de qualquer cognição imediata da realidade... Em níveis avançados no desenvolvimento do pensamento, nós encontramos imagens que não são encontradas de forma completa na realidade... Uma penetração mais profunda da realidade demanda que a consciência alcance

uma relação mais livre com os elementos da realidade, que a consciência saia dos aspectos aparentes e externos da realidade que são dados diretamente à percepção. (VYGOTSKY, 1987, p. 349).

Com base na citação é que o próximo capítulo se alicerça, pois defendemos que a Brincadeira, que é a Atividade-Guia para a criança em idade pré-escolar, necessita ter lugar de destaque para a organização da Educação Infantil, visando a apropriação cultural e o pleno desenvolvimento da criança.

Ao brincar, a criança cria situações imaginárias, planeja, organiza, elabora, conceitua, avalia, reestrutura, e todas essas ações acontecem também no plano imaginativo. No entanto, nessa atividade a criança partirá da sua realidade vivida, pois se configura mais como "[...] a memória em ação do que uma situação imaginária nova [...]" (VYGOTSKY, 1987, p.117) para, somente depois, criar uma nova realidade imaginária.

No próximo capítulo, discutimos acerca dos jogos de papéis, uma das formas da brincadeira ocorrer, e de como a imaginação é fundamental para que a criança execute essa atividade. Por meio da brincadeira, a criança consegue se apropriar de elementos que vão fazer com que ela se torne capaz de controlar seu comportamento, experienciar vivências e habilidades que ainda são parte do seu repertório, oferecendo condições novas para estruturar suas operações mentais, complexificando seu pensamento e, assim, desenvolvendo-se.

[...] ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidade e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança. (VYGOTSKY, 1991, p.156).

A Imaginação não é, assim, apenas um mero processo da mente da criança que vive no mundo da fantasia, nem uma obra mágica vinda de um ser superior. Ela precisa ser estimulada para desenvolver-se ao máximo. A criança necessita vivenciar experiências ricas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, com isso, desenvolver suas potencialidades, conseqüentemente terá meios para o desenvolvimento da imaginação.

2.2 TIPOS DE IMAGINAÇÃO

A imaginação, assim como qualquer outra função psíquica superior, apresenta suas características e formas, e é relevante, neste momento, destacar essas especificidades para melhor compreender esse processo fundamental para o homem e o seu desenvolvimento. Assim, destacamos a imaginação representativa, a imaginação criadora e a ilusão. Em diferentes momentos ou circunstâncias, um desses tipos ou características se apresenta mais fortemente.

A imaginação representativa é aquela que, como afirma Ignatiev (1960), representa os elementos da realidade de forma ideal. Como exemplo, o autor cita o momento em que uma pessoa relata um fato para outra pessoa: essa pessoa que ouve busca na realidade, fixada em sua memória, apoios para vislumbrar os fatos narrados, além de necessitar desse apoio também para vislumbrar todos os elementos materiais que estão envolvidos na narrativa.

Essa condição, porém, é apenas a primeira expressão da imaginação, assim como explicita o excerto:

A primeira e mais ampla expressão da imaginação, sob a forma de antecipação mental, aponta na direção de algo novo para o indivíduo, baseando-se em informações, esquemas, figuras e descrições verbais que apoiam as operações mentais imaginativas, possibilitando a representação do dado ainda não vivido. Trata-se de uma imaginação representativa, que permite ao indivíduo superar os limites da experiência particular e, ao fazê-lo, participar ativamente nos processos de aprendizagem e na compreensão de experiências alheias. (MARTINS, 2015, p. 182).

Ou seja, o indivíduo busca imagens no que já viveu para o processo da imaginação, assim como descrito acima, quando ouve uma história, lê um livro. Ele precisa buscar na memória as imagens que tem guardadas para imaginar a situação narrada.

Outra maneira pela qual a imaginação se manifesta é a atividade criadora, tipo esse fundamental para que o indivíduo possa encontrar bases para organizar, criar e elaborar algo novo, é o processo da invenção. É por meio desse tipo de imaginação que o homem engendra seus inventos.

A criação, ou atividade criadora, é a função em virtude da qual se obtém produtos novos originais, que se fazem pela primeira vez. Possui um grande significado social, por exemplo, a invenção de novas máquinas ou reconstrução fundamental das antigas, o descobrimento de novos métodos para conseguir novas classes de plantas ou novas raças de animais, o descobrimento

de novas leis científicas, a criação de obras artísticas, literárias etc. (IGNATIEV, 1960, p. 313, grifos do autor).

A imaginação criadora tem papel especial na constituição de marcas do humano no meio natural e social, pois é por meio dela que o homem cria todos os meios para tornar a vida mais fácil; é mediante essa função que o homem domina a natureza, transformando-a para viver em sociedade. Este processo de domínio da natureza é ponto essencial para as condições de vida do homem, que foram criadas ao longo da história da humanidade. Por conta dessa condição, o homem modificou a natureza e a natureza o transformou, de tal forma que os antepassados se tornaram apenas uma sombra apagada do que agora é a humanidade.

Pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Com base nessa circunstância levantada, é possível compreendermos o quanto a imaginação criadora cumpre uma função vital para a humanização de cada pessoa, considerando que ela é base para todas as áreas do conhecimento da humanidade e de suas invenções. Esse tipo de imaginação é algo tão peculiar para o desenvolvimento da humanidade, pois estão contidas em seu cerne as condições para que o homem possa suprir suas necessidades, anseios e desejos que podem ser descritos como inspiração, que foi assim explicitado: “[...] *a inspiração é a tensão imensa de todas as forças psíquicas do homem.*” (IGNATIEV, 1960, p. 317, grifos do autor).

Para o autor, a imaginação criadora oportuniza ao indivíduo inspiração para que ele possa encontrar os meios necessários para suprir as necessidades que vão surgindo ao longo da sua história, ao passo em que também cria bases para a geração de novos conhecimentos e instrumentos culturais, que poderão gerar novas necessidades.

Vale enfatizar aqui que a imaginação criadora não pode ser confundida com um dom sobrenatural, extraordinário, ou um dom dado a alguns poucos escolhidos, pois para o Enfoque Histórico-Cultural o desenvolvimento do indivíduo está diretamente relacionado com a qualidade das relações sociais e materiais que serão travadas ao longo da sua vida.

Essa assertiva é de grande valor, pois, por meio dela, é possível compreendermos e defendermos a necessidade de que a educação se organize de forma consciente para oportunizar à criança os meios mais propícios para que as relações sociais sejam travadas com os diferentes pares e que ainda a escola ofereça as condições materiais mais ricas possíveis, pois essas condições são fundamentais para a qualidade do desenvolvimento do indivíduo.

É importante destacar novamente que a qualidade das relações sociais vivenciadas pelo indivíduo proporciona a ele condições efetivas para se apropriar da cultura humana e com isso formar e desenvolver funções psíquicas em níveis superiores, que serão tensionadas pela inspiração e possibilitarão a imaginação criadora, segundo Ignatiev (1960). O desenvolvimento dessas funções oportuniza ao sujeito as bases necessárias para orientar as suas ações, a fim de realizar o que foi imaginado e planejado no plano das ideias, para, então, por meio de sua atividade, concretizá-lo.

O outro tipo de imaginação é a ilusão. É preciso deixar claro que esse tipo de imaginação não é algo fictício, mas uma forma pela qual o sujeito possa vislumbrar de que maneira ele pode fazer uso do produto da sua criação no plano real, por isso pode ser considerada como uma força motriz, que impulsiona o indivíduo para a atividade da imaginação e criação.

Ignatiev (1960, p. 334, grifos do autor) esclarece que esse processo imaginativo está voltado para o futuro e que é “[...] a criação de imagens com arranjos e desejos”. Por isso, uma projeção daquilo que pode ser feito, para que se elabore e execute a atividade imaginada pelo sujeito.

Além do que já foi levantado, salientamos que esse tipo de imaginação, assim como todos os processos psíquicos, está diretamente ligado às experiências vivenciadas anteriormente pelo sujeito. Dessa forma, possui base material fincada na realidade vivida e, portanto, quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências, mais ricas serão as possibilidades para a ilusão e mais ricas a capacidade imaginativa do indivíduo.

É importante destacar que para o desenvolvimento da imaginação, alguns elementos possuem grande importância, e a função simbólica é um elemento de grande valor para que ela possa cumprir seu papel para a promoção do indivíduo. O próximo tópico é composto pela discussão dessa função e de como ela influencia no desenvolvimento da imaginação.

2.3 FUNÇÃO SIMBÓLICA

O desenvolvimento da função simbólica é um aspecto educacional essencial a ser discutido para que haja melhor compreensão acerca do objeto deste trabalho, qual seja, refletir sobre práticas pedagógicas que promovam a Brincadeira como atividade principal na Educação Infantil a fim de promover o desenvolvimento da Imaginação nas crianças. Então, como interpretar o processo da função simbólica? Como ele pode influenciar no desenvolvimento da imaginação e, ainda, como ele transita durante esse processo imaginativo no indivíduo?

Essas inquições são relevantes, tendo em vista que a função simbólica é um elemento que interfere de forma substancial no processo da imaginação, pois, ela possibilita o desenvolvimento de formas mais elaboradas de linguagem, comunicação, portanto do pensamento. Quanto mais desenvolvida a função simbólica for nas diversas linguagens para a criança, maior as possibilidades de se desenvolver o pensamento teórico e, conseqüentemente a imaginação.

Quando uma criança se utiliza de um objeto, durante uma brincadeira, como um pedaço de pau, e o utiliza como um cavalo e vai descrevendo tudo o que está fazendo com esse cavalo, ou ainda pega um objeto qualquer e diz ser um instrumento musical, sobe na cadeira e ali faz uma apresentação como se estivesse em um palco, está presente em toda a situação vivida a função simbólica.

Conforme explica Vygotski (1995, p. 187), o gesto representativo atribuído pela criança ao objeto, expressa a sua utilização como função e é muito mais relevante do que a semelhança com o objeto real, pois “[...] tão só nisso consiste a chave da explicação de toda a função simbólica dos jogos infantis”. Isso significa que esse processo é vital para a humanização da criança, pois, “[...] a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VYGOTSKY, 1994, p 113.).

Isso é importantíssimo, pois, está contida nessa afirmação a compreensão de que a criança conseguirá superar os limites impostos a ela pela sua idade, ou ainda pelas condições naturais por meio da função simbólica encontrados na Brincadeira.

Nesse momento, a brincadeira é a atividade que guia as aprendizagens e todo desenvolvimento infantil. Isso significa que o faz de conta, isto é, a brincadeira de papéis sociais é essencial para a humanização na infância, uma vez que nela a função simbólica exerce seu papel na sua maior potencialidade e integralidade, e vai dando as condições

para que a criança possa atribuir os sentidos e significados aos mais diferentes objetos na ação lúdica.

A função simbólica, a atividade da brincadeira e o desenvolvimento da Imaginação estão permanentemente imbricados em uma relação dialética, na qual um qualifica o outro. “Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade” (VYGOTSKY, 2009, p.100).

O brinquedo ou qualquer outro objeto se transformam naquilo que a imaginação os torna. O objeto tomado por meio da função simbólica se transforma nesse elemento importante para que a criança possa compor o cenário que ela precisa para a brincadeira que está executando. Assim, essa atividade é tão rica para a criança que necessita estar encarnada nela todos os meios necessários para compor o ambiente mais próximo do real possível. Essa atividade vai proporcionar à criança condições para que ela compreenda e apreenda as relações necessárias para entender a realidade.

No jogo a criança não só se envolve em vários papéis (médico/doente, professor/aluno, mãe/pai/filho, motorista/passageiro/cobrador, etc.) como também apreende o caráter das relações que protagoniza em seus jogos, buscando assim entender a realidade. (ARCE, 2004, p. 18).

Essa atividade tem valor substancial para a promoção integral da inteligência e personalidade da criança, pois a função simbólica desenvolvida na brincadeira vai criar as bases para que essa criança possa, nas etapas seguintes do seu desenvolvimento, atribuir os sentidos necessários para desenvolver atividade de estudo, em que a abstração é fundamental.

Para refletir acerca da função simbólica, tão importante para o desenvolvimento da Imaginação, cabe destacar um elemento como exemplo desse processo tão rico. Cabe aqui o registro de uma pequena obra do poeta Manoel de Barros.⁷ Ele foi escolhido considerando que, na obra em questão, estão envolvidos dois elementos que são subsídios valiosos abordados neste trabalho, que é a Brincadeira, Atividade-Guia, a ser discutida no próximo capítulo, e o processo da imaginação.

⁷Manoel de Barros nasceu em Cuiabá em 1916. Formou-se em Bacharel de Direito no Rio de Janeiro em 1941, quando retornou para o Mato Grosso, porém para Campo Grande. Publicou sua primeira obra “Poemas concebidos sem pecado” em 1937. Autor de diversas obras, que versavam sobre as coisas mais simples, se tornou um dos maiores poetas brasileiros. Com uma obra sofisticada e complexa, que se distanciava cada vez mais do título de “Jeca Tatu do Pantanal”, passou a ser conhecido nacionalmente a partir de 1960. Faleceu em 2014.

Manoel por Manoel

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando eu era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes cianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS, 2010, p.187).

Com base nos enunciados do aporte teórico e refletindo acerca do poema destacado, é possível observar quantos elementos ricos podem ser utilizados para corroborar as premissas levantadas ao longo do texto. O poema é repleto de arranjos com bases fixadas na realidade, porém, reorganizados, rearranjados com vistas à formação de um cenário diferente. Aqui se faz presente e necessária a capacidade de se utilizar a função simbólica para organizar o poema e, a partir dela, vislumbrar a paisagem desenhada pelo poeta.

Constatamos também por parte do poeta a capacidade imaginativa e de uso da função simbólica para compor a obra em destaque. A capacidade para se utilizar de diferentes elementos para desenhar o poema e fazer com que o seu leitor possa se apropriar de vários desses instrumentos, propiciando-lhe condições para o desenvolvimento dessas funções tão essenciais para a emancipação do homem. Ao utilizar a linguagem de forma não literal, mas poética, inventando novas palavras repletas de sentimentos que conduzem o leitor à infância experimentada pelo autor, o texto torna possível ao leitor também experimentar tais vivências, no plano imaginativo.

Outra questão que merece destaque refere-se às condições as quais o poeta esteve exposto para conseguir desenvolver suas potencialidades. É importante salientar que escrever uma poesia tão rica em detalhes não é mérito de uns poucos iluminados, mas, assim como já citado anteriormente, é característica possível para todos os indivíduos. Desde que lhe sejam oferecidos os meios adequados, qualquer indivíduo pode desenvolver essas funções e compor obras tão bem tramadas como essas.

O conhecimento apurado da realidade possibilita ao indivíduo a libertação do sensorial e lhe possibilita as condições primordiais para enriquecer seu processo imaginativo.

Junto com as imagens que se criam durante o processo de cognição imediata da realidade, o indivíduo cria imagens que se reconhecem como uma esfera produto da imaginação. Em alto nível do desenvolvimento do pensamento se criam imagens que não encontramos preparadas na realidade circundante. Do que resulta compreensível a complexa relação que existe entre a atividade do pensamento realista e a da imaginação em suas formas superiores e em todas as fases do seu desenvolvimento. Resulta compreensível que cada passo na conquista de uma mais profunda penetração na realidade a criança consiga simultaneamente libertar-se, até certo grau, da forma mais primitiva de conhecimento da realidade que dispunha antes. (VYGOTSKI, 2001, p. 437).

É a materialidade da vida, oportunizada pelas relações sociais e a apropriação cultural, que oportuniza as condições para que o sujeito desenvolva suas funções a fim de que atinjam níveis de desenvolvimento cada vez mais complexos e refinados, com condições de imaginar e criar os meios e instrumentos mais elaborados para a cultura humana. A contradição está posta: quanto mais inserido na compreensão da realidade, mais liberto desta mesma realidade se pode estar.

Essa assertiva encontra base para se firmar quando constatamos que a criação feita pelo indivíduo não é uma cópia da vida, mas uma leitura daquilo que está engendrado na realidade, uma leitura dessa realidade, e quanto mais desenvolvido for o indivíduo, mais complexa e rebuscada será essa leitura da realidade. Assim como se observa no poema que foi destacado acima.

Com base nisso é que se segue o excerto de Ignatiev (1960, p. 326):

O artista não copia a vida, não a reflete fotograficamente em suas obras. Na criação artística a realidade sofre uma refração ao passar através do pensamento geral da obra. O artista elimina o casual procurando por mais de manifesto o essencial. Precisamente assim, com a ajuda da imaginação e baseando-se no conhecimento profundo da vida, se criam as imagens imortais em distintos ramos da arte.

Essa questão não é particularidade apenas das artes, mas de todas as áreas do conhecimento humano. A imaginação, que foi organizada por meio do pensamento, se apropria da realidade material e a partir dela faz a sua leitura particular, carregada de elementos da sua apropriação cultural, transformando-a em forma de arte, de invento, de ciência ou outro conhecimento.

É primordial asseverar que a intencionalidade do artista para compor aquilo que ele imaginou é valorosa, pois o processo da criação exige dele a utilização adequada da linguagem para construir, compor aquilo que foi imaginado.

As diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança interferem de maneiras distintas nesse desenvolvimento. As condições naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação – são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social. A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade. (MUKHINA, 1996, p. 43).

Não há como negar que a apropriação da cultura ofertada pelas condições de vida do menino Manoel de Barros lhe possibilitou meios para que houvesse a exata compreensão da função simbólica presente na construção das palavras, permitindo-lhe a liberdade para imaginar cenas que retratassem sua infância (ainda que da forma fantasiosa como ela lhe parecia naquela época) de forma poética, ou seja, utilizando as palavras dentro de uma intencionalidade bem delimitada, qual seja, levar o leitor a utilizar sua imaginação representativa para, por meio das palavras, adentrar um universo bem próprio da infância. Nesse momento, todas as funções psíquicas foram utilizadas para condicionar essa possibilidade tão vital para o desenvolvimento humano de cada e todo indivíduo.

Com base em tudo que foi discutido até então, é possível destacar que, para a criança que está no período de maior efervescência para o desenvolvimento da imaginação, o contato com as formas artísticas mais elaboradas é fundamental.

Ancorado em uma concepção materialista da história e armado de um modo de pensar dialético, Vygotsky descobre no Homo o demiurgo de um mundo novo. Com efeito, a visão do homem que ele apresenta nos seus escritos é a de um ser que, emergindo da matéria e transpondo os seus limites no campo do imaginário e do simbólico, torna-se construtor do mundo e de si mesmo. Equidistante tanto de uma visão idealista quanto de uma visão materialista mecanicista, o homem que Vygotsky nos apresenta é um ser concreto que, criando suas próprias condições de existência, faz-se na história ao mesmo tempo que faz essa história. (PINO, 2000, p. 8).

Este fragmento é fundamental para explicitarmos as asseverações feitas por nós ao longo do texto, pois encontra-se centrado na concepção de homem como aquele capaz de fazer uso da função simbólica para representar o mundo objetivo, se engendra na imaginação criadora as maiores possibilidades para que o indivíduo possa elaborar o seu

conhecimento e com isso o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, funções estas que serão fundamentais para a promoção de todas as suas potencialidades humanas, criando condições para que cada pessoa constitua a sua consciência como um todo.

Além disso, ainda é imprescindível destacarmos que o indivíduo vai, ao longo da sua vida, se tornando resultado das experiências vividas e de como ele as apreendeu. Nessa perspectiva, propiciar os meios mais elaborados para que o seu desenvolvimento seja o mais significativo possível é fundamental.

[...] Como toda formação, o conteúdo psicológico é um produto da interação do biológico, do sócio-cultural e do propriamente psicológico que vai sendo conformado no sujeito e por ele, a partir da acumulação da experiência individual, mediada por suas vivências dos conteúdos do ensino e da educação que o sujeito em formação recebeu na família, na escola e em toda a sociedade. (BEATÓN, 2006, p.27).

Partindo dessas ideias, é possível inferirmos que o desenvolvimento das potencialidades humanizadoras da criança precisa ser oportunizado por meio de uma organização consciente e efetiva do processo educativo escolar para oferecer a ele os meios necessários para desenvolver suas potencialidades, se apropriar da cultura humana mais desenvolvida e elaborada. Para isso, é preciso organizar e disponibilizar as melhores condições para que a criança desenvolva suas funções psíquicas superiores, tornando-as cada vez mais complexas, além de tornar-se cada vez mais consciente de sua humanidade, do seu papel social e da sua capacidade imaginativa criando bases cada vez mais humana para a sociedade onde ela se insere.

3 OPORTUNIZAR A BRINCADEIRA PARA POTENCIALIZAR O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO

Neste capítulo, as discussões estão estruturadas por meio da fundamentação teórica sobre a atividade-guia, definida como sendo a “[...] atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2006, p. 65). Destacamos que em várias literaturas o termo utilizado é Atividade-principal, e em muitas citações, esta expressão que será mantida.

Para a criança dos três aos seis/sete anos, que está inserida na Educação Infantil, a Atividade-Guia é a Brincadeira (as crianças em idades diferentes também precisam da Brincadeira, mas nessa etapa ela é indispensável), pois, e ela vai governar as mudanças mais revolucionárias do/no desenvolvimento psíquico da criança, assim como se observa na citação em destaque:

Ela é uma atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividades e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução, no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente na brincadeira, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira. (LEONTIEV, 1988, p. 64).

Com base nas assertivas feitas por Leontiev (1988) é que esta parte do trabalho será desenvolvida, discutindo como a Atividade-Guia é potencializadora das funções psíquicas superiores e, em especial, da imaginação, pois esta função é fundamental viabilizar a construção da imagem objetivada da realidade de forma mais apurada, propiciando meios para que o indivíduo atue nessa realidade de maneira muito mais consciente e objetiva, e para que a criança pratique a Brincadeira ela faz uso da Imaginação durante todo o seu processo.

Esses elementos serão os fios condutores para a constituição deste capítulo, considerando que a defesa proposta nesta dissertação é a compreensão sobre como a Brincadeira influencia no desenvolvimento das funções psíquicas, já que ela é a Atividade que guia a promoção da criança, além do destaque para a função simbólica, fortemente presente nos processos da Brincadeira.

Estes serão subsídios que embasarão a defesa de uma organização escolar que, de forma intencional, privilegie essas demandas, fundamentais para a promoção afetiva, intelectual e pessoal do indivíduo e das suas potencialidades para se humanizar.

3.1 ATIVIDADE E SUA ESTRUTURA

A atividade é uma categoria central para a compreensão do Enfoque Histórico-Cultural e de como os teóricos que se debruçaram sobre os estudos desse aporte compreenderam e defenderam os mecanismos de desenvolvimento do indivíduo.

A atividade é definida como sendo o processo que o mediador, por meio das relações sociais e materiais, encontra os melhores meios para organizar e oportunizar as ferramentas para que o outro se desenvolva e se humanize, porém, é indispensável que esse processo se configure como atividade para o sujeito ou o processo de mediação será inócuo.

Ela é um processo que é desencadeado por meio de uma necessidade, que sempre tem natureza social. Esta necessidade, socialmente desenvolvida, vai desencadear motivos no indivíduo. Esse motivo, porém, é pessoal dependendo do sentido que cada sujeito atribui a essa necessidade social, que faz com que o indivíduo aja para supri-la, pois, esse motivo precisa coincidir com o objetivo a ser atingido.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objetivo), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2006, p. 68).

A necessidade será o motivo para impulsionar o sujeito para a ação. Para a Psicologia Histórico-Cultural, "[...] o homem não reage mecanicamente aos estímulos do meio, ao contrário, pela sua atividade, põe-se em contato com os objetos e fenômenos do mundo circundante, atua sobre eles e transforma-os, transformando também a si mesmo". (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 3-4).

A necessidade, o objetivo e o motivo são os elementos que estruturam a atividade. Nessa perspectiva, não se configura como atividade se não for composta pela ação para atingir os meios necessários para suprir a necessidade. O objetivo final se realizará por meio das ações, as ações são formas de efetivação do que foi planejado para suprir a necessidade, e cada ação nasce de um motivo específico, são partes de um motivo maior, diretamente ligado ao objetivo.

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

De acordo com o autor é o motivo que impulsiona o sujeito para a ação, e faz com que ele vá buscar os meios materiais para efetivá-la. A necessidade precisa das condições materiais para se objetivar. O objetivo central para o indivíduo passa ser a busca pelos meios para suprir a necessidade e assim, a sua ação, se torna parte da atividade, considerando que, para a Psicologia Histórico-Cultural, a atividade é “o sopro vital do sujeito corpóreo” (LEONTIEV, 1983, p. 75).

A atividade possibilita ao indivíduo, por meio da mediação, se apropriar da história cristalizada nos objetos e instrumentos que foram construídos pelos seus antepassados, e, por meio dela se originam condições para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores:

No cerne da teoria da atividade está a concepção marxista da natureza histórico-social do ser humano explicada nas seguintes premissas: 1) a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana; 2) o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural. (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p.4).

O papel da atividade para o pleno desenvolvimento do indivíduo é único, porque é capaz de propiciar as mudanças mais significativas para esse desenvolvimento, uma vez que qualifica o nível de atuação das funções psíquicas superiores, tornando possível uma relação mais consciente do indivíduo em seu meio social.

A relação que se origina por meio desse processo, entre o indivíduo e os outros indivíduos e desse indivíduo com os objetos e ferramentas culturais a que tem acesso, faculty mudanças profundas que constituirão as bases para novas ações mentais, que se tornarão cada vez mais complexas, propiciando as condições necessárias para que o indivíduo se humanize.

Todo esse processo ocorre de forma dialética. Essa questão, que é essencial para a compreensão da atividade, pode ser explicitada por meio da história da humanidade, pois, ao observar como os homens foram alterando as relações entre si e o mundo que os cerca, é possível perceber o quanto as invenções provocaram mudanças extraordinárias,

tanto materiais quanto na produção de conhecimento, o que modificou o homem imensamente. Ou seja, ao passo que o homem cria algo novo ele cria um novo mundo no plano material e psíquico.

A atividade é um processo em que o indivíduo emprega nela todas as suas forças, pois ela é fundamental para que a necessidade do sujeito seja suprida. Segundo Leontiev (1987, p.68), a atividade é um conjunto de “[...] termos que designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”.

Nesse momento é adequado ressaltar que a atividade propicia ao indivíduo meios para que ela modifique seu lugar nas relações e altere seu papel, ao passo que vai desenvolvendo suas estruturas psíquicas.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. (LEONTIEV, 1988, p. 63).

As mudanças psíquicas oportunizam à criança mudanças em diferentes aspectos: seu papel no espaço em que se insere; nas relações com o outro; nas necessidades que outrora eram importantes e já não são mais (os objetos, por exemplo). Todas são transformações substanciais que ocorrem e que proporcionam novos meios para o desenvolvimento da criança, por meio de um processo contínuo e dialético.

Essa transformação, que encontra bases para ocorrer nas relações sociais e materiais, são oportunizadas pelas condições de vida de cada indivíduo. São essas condições que vão determinar o nível de atividade, além da intensidade do envolvimento do indivíduo nessa situação. Em suma, elas são determinantes para a qualidade do desenvolvimento do homem e da sua humanidade.

Essas mudanças psíquicas vão ocorrendo ao longo da vida do indivíduo, e é plausível destacá-las, pois são fundamentais para que os profissionais que atuam nas escolas e que ocupam o papel de mais experientes, organizem adequadamente os meios para proporcionar as condições necessárias para a promoção do desenvolvimento psíquico da criança.

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. Exemplificando, podemos citar a duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que constituem, por seu desenvolvimento na vida social e de trabalho, a preparação de uma pessoa; isto é, o período de criação e o de treinamento está historicamente longe de ser sempre os mesmos. Sua duração varia de época para época, alongando-se à medida que as exigências da sociedade fazem este período crescer. (LEONTIEV, 2006, p. 65).

Para os pensadores russos, tais como: Vygotsky, Luria, Leontiev, Elkonin e outros, o desenvolvimento do indivíduo é determinado pelo social. As exigências são criadas pelo social. E essa particularidade é determinante para que ocorram as mudanças quanto ao desenvolvimento do indivíduo nas diferentes épocas da história do homem.

[...] embora, os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições históricos-sociais. (LEONTIEV, 2006, p. 65).

Essa questão é de grande valor, pois o processo de desenvolvimento do indivíduo, para a Psicologia Histórico-Cultural, ocorre conforme as condições materiais as quais cada indivíduo vivencia, e delimitar as mudanças à idade cronológica de forma idêntica para todos é um equívoco.

Para cada sujeito as mudanças vão ocorrendo conforme a qualidade das relações vivenciadas, a apropriação cultural das ferramentas e instrumentos históricos e de como ele reage a cada uma destas experiências vivenciadas, ou seja, quais significados e sentidos são atribuídos às essas experiências.

De forma didática, esses períodos e as Atividades-Guias foram organizados e se apresentam da seguinte forma, para Elkonin (1987): do nascimento do bebê até o seu primeiro ano de vida a Atividade-Guia se apresenta por meio da comunicação emocional direta com os adultos: é essa atividade que vai proporcionar à criança os meios para que ela desenvolva as ações sensório-motoras, fundamentais para o seu desenvolvimento.

Quando a criança chega ao seu primeiro ano de idade até por volta dos três anos, essa atividade muda e agora, segundo o mesmo autor, a atividade que vai proporcionar à criança elementos fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores

é a atividade objetal manipulatória, e a comunicação emocional com o adulto fica em segundo plano.

Nesse período de vida da criança entra em cena a fala e, conforme Elkonin (1987), a manipulação dos objetos é fundamental para que a criança consiga organizar a comunicação com o adulto.

Quando a criança chega ao final do terceiro ano, ocorre uma nova mudança, agora com o domínio da fala. Suas estruturas mentais se modificaram e entra em cena outra atividade que vai guiar o seu desenvolvimento: a Brincadeira.

No final do terceiro ano, a criança descobre sua personalidade como fonte constante de um comportamento e de desejos distintos dos de outras pessoas; isso se deve a sua crescente autonomia prática. A criança adquire a possibilidade de levar a cabo operações objetais e de atender a si própria, ainda que em pequenos aspectos elementares. Essa separação em relação aos outros e essa tomada de consciência de suas próprias e crescentes possibilidades colocam a criança numa nova situação em relação ao adulto. (MUKHINA, 1996, p. 149).

Nesse período, a criança encontrará na Brincadeira os elementos mais importantes para apreender o mundo que a cerca. É por meio dela que o indivíduo vai se desenvolver e se instrumentalizar para compreender o seu papel, as suas possibilidades de ação. A Brincadeira vai possibilitar à criança condições para que ela saiba conduzir-se nesse mundo que agora ela começa a tomar consciência e dessa nova situação dela perante o adulto.

Além disso, destacamos que a Brincadeira proporciona à criança um tipo de desenvolvimento que não é natural, pois, por meio dessa atividade, as relações entre a criança, o adulto e as outras crianças proporcionam meios muito ricos para o seu pleno desenvolvimento, por isso a necessidade de que esteja organizado, intencionalmente, um processo educacional onde a Brincadeira possa ser o elemento central e, assim, cumpra o seu papel.

Destacamos ainda que, por volta dos sete anos, quando a criança passa a frequentar a escola, ocorre uma nova mudança e a Atividade-Guia passa a se configurar pela atividade de estudo. No período da adolescência, essa atividade caracteriza-se pelas relações pessoais e, por fim, depois deste período, o indivíduo se desenvolve especialmente por meio da atividade do trabalho. Essa questão é explicitada por Leontiev, (2006, p 65), que afirma que “O desenvolvimento da consciência encontra novas

expressões em uma mudança na motivação de sua atividade” e uma nova atividade principal surge, fazendo com que surja um novo estágio de desenvolvimento.

Tratamos, a seguir, mais especificamente sobre a Brincadeira, Atividade-Guia foco desta dissertação como principal responsável pelo desenvolvimento psíquico durante a etapa final da Educação Infantil, promotora de novas necessidades que podem e devem qualificar tal desenvolvimento.

3.2 A BRINCADEIRA E SUAS ESPECIFICIDADES

Na atualidade, parece natural a brincadeira estar relacionada à infância. Em todos os ambientes, os lugares mais diversificados, em todas as classes sociais, onde tem criança, tem brincadeira. Além disso, também existe um discurso, científico e presente nos documentos oficiais das políticas públicas, em defesa dessa atividade para a criança. É praticamente uma unanimidade o discurso de que a criança precisa brincar para se desenvolver.

Nesse sentido, a Brincadeira, mesmo sendo considerada uma conquista histórica da evolução do conceito de criança, o é de forma naturalizada.

A Brincadeira, que é defendida como sendo Atividade, é aquela capaz de promover o indivíduo, pois proporciona a ele condições para que desenvolva as suas habilidades, uma vez que é por meio dela que a criança reproduz o mundo que a cerca, podendo compreendê-lo melhor. Assim, ela guia as mudanças necessárias para que o desenvolvimento ocorra, e com isso ela promove as funções psíquicas superiores e suas potencialidades ao máximo, impulsionando a sua humanização.

Não é apenas o ato de brincar por brincar, sem intencionalidade, sem organização que proporcionará tal promoção. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a Brincadeira não é natural, não é espontânea.

Essa atividade proporciona à criança as condições mais propícias para o seu desenvolvimento, é por meio da Brincadeira que a criança vai conseguir criar todas as bases necessárias para o desenvolvimento psíquico e de suas potencialidades.

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. É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (“o que é um soldado do Exército Vermelho?”, “O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o

operário?”), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade. (LEONTIEV, 2006, p. 64; 65).

Conforme destacado, a Brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança, em especial para as que estão na Educação Infantil. Por meio dela a criança poderá se instrumentalizar para se apropriar da cultura humana, avaliar, organizar seus esquemas cerebrais, compreender os diferentes papéis que os adultos exercem em seu entorno, estabelecer relações diferentes das anteriores com seus pares (outras crianças), desenvolver suas potencialidades e constituir sua personalidade.

Desta forma, é importante compreender qual, realmente, é o papel da Brincadeira para a criança, e como ela deve ser oportunizada para que possa cumprir a sua função precípua para o desenvolvimento do indivíduo e de suas potencialidades.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. [...] Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1978, p. 282-283).

O processo de apropriação da história dos antepassados coloca o homem sobre os ombros das gerações anteriores, como essa condição possibilita o desenvolvimento cada vez maior ao passo que as gerações vão se sucedendo.

Segundo Leontiev (2006, p. 65), a Atividade-Guia, aqui destacada como Atividade principal, proporciona os meios mais importantes para que a referida apropriação aconteça efetivamente, claro que condicionada às formas pelas quais a criança entra em contato com os elementos da realidade objetiva

A Atividade principal é aquela que proporcionará os meios fundamentais para promover as mudanças mais importantes, atuando de forma decisiva nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento.

Esse tipo de atividade é precípua, considerando que ele é responsável por orientar o desenvolvimento dos processos psíquicos do sujeito. Não é a única atividade, porém, é a que se apresenta com as melhores e mais ricas possibilidades para a promoção do homem e de suas potencialidades.

A expressão “atividade-guia” não significa que seja a atividade que mais tempo ocupa ou que seja a mais importante ou que é única presente naquela etapa do

desenvolvimento. É guia porque, em certa idade, vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações. Cada atividade-guia surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade-guia antecedente, numa relação dialética. (PRESTES, 2011, p.2).

A Atividade-Guia apresenta três características para reconhecê-la como tal.

A primeira característica é que a partir dela outros tipos de atividades surgem e vão se diferenciando umas das outras. Como exemplo, a Brincadeira, Atividade-Guia, propicia aprendizagens para a criança, que a preparam para compreender melhor o mundo e se interessar cada vez mais por ele.

A segunda característica a ser destacada é que a Atividade-Guia é um processo que oportuniza as condições mais substanciais para que o indivíduo desenvolva as funções psíquicas superiores, uma vez que ela proporciona meios para que as estruturas mentais sejam promovidas e complexificadas. Ela, apesar de não ser única, oportuniza os meios mais ricos para a organização dos processos psíquicos e para a formação da personalidade e do domínio da conduta.

A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brincar, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc; isto é, em formas de atividades que só estão associados à atividade lúdica em suas origens. (LEONTIEV, 2006, p. 64).

Isso é de grande importância, pois, o desenvolvimento da criança e a sua apropriação cultural não se dá apenas por meio da Brincadeira, mas também por meio de outras atividades que estão diretamente ligadas à Brincadeira, ou seja, a criança não brinca o tempo todo, mas as atividades propostas precisam buscar as formas mais próximas dela para que proporcione maior significado.

A última característica é a constatação de que a Atividade-Guia é responsável por definir a personalidade do indivíduo: por meio dela, a criança vai se apropriar do mundo que a cerca, sua função social, e a partir daí organizar, se reestruturar, complexificar seus processos psíquicos, se humanizar para se constituir e influir na sociedade que o cerca.

Durante a Brincadeira, a criança reproduz o mundo do adulto, desempenha o papel do adulto e assim percebe como se dão as relações sociais com os instrumentos e com as pessoas, o que propicia à criança novas formas de conduta.

[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (VIGOTSKI, 2000, p. 135)

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a Brincadeira que se apresenta como Atividade-Guia não é algo livre e sem intencionalidade. Ao contrário, ela precisa ser organizada pelo indivíduo mais experiente para oportunizar os meios necessários para que ela cumpra seu papel como meio para desenvolver a criança e as suas funções psíquicas superiores.

É equivocado afirmar que a Brincadeira é uma atividade que oportuniza muito prazer para a criança, pois nem sempre lhe oferecerá momentos prazerosos. A criança pode encontrar prazer maior em outras atividades, porém, é imprescindível que a criança brinque.

Definir a brincadeira como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança. (VYGOTSKY, 1991, p.105).

Como se constata na citação acima, é fundamental que os jogos, que se apresentam como um tipo de Brincadeira riquíssimo em possibilidades de desenvolvimento para a criança considerando que em sua estrutura estão contemplados os meios basilares para a promoção da inteligência e da personalidade infantis, podem muitas vezes provocar sentimentos de desprazer, quando a criança não atinge o seu objetivo, ou seja, perde, e o prazer está justamente na vitória, ou quando no jogo de papéis não consegue ser a personagem que queria.

Esses jogos, por serem atividades organizadas por meio de regras, são fundamentais para a constituição da criança, porque ela passa a compreender a perda e a

vitória e a se adequar e aceitar essas regras que vai fazer com que desenvolva o autocontrole da conduta – por exemplo - ao vivenciar essas regras, ela estará se instrumentalizando para se apropriar desse comportamento.

No jogo de papéis sociais ou faz de conta, a criança vai reproduzir os papéis sociais, papéis esses que ela vivencia, portanto se ela experimenta uma realidade violenta, e isso lhe causa sofrimento, ela reproduzirá todas as impressões marcantes para ela durante a Brincadeira, portanto, se ela sofre violências, das mais diversas, elas serão reproduzidas da mesma forma, pois no jogo ela experimenta aspectos da vida concreta do adulto.

Através deste jogo a criança satisfaz sua principal necessidade social de convivência com o adulto, que já não pode garantir pela participação no trabalho. Restritas a seu próprio meio, as crianças formam comunidades infantis e organizam uma vida lúdica especial que reproduz em seus traços fundamentais as relações sociais e a atividade de trabalho dos adultos e na qual interpretam o papel de adultos. (MUKHINA, 1996, p. 115).

Elkonin (2009) explicita bem essas relações oportunizadas pelos jogos de papéis, defendendo que, por meio deles, a criança encontra instrumentos fundamentais para suprir as necessidades dela e ainda propicia o surgimento de novas necessidades. Por isso essa atividade é tão cara, tendo em vista que oportuniza possibilidades para o desenvolvimento no psiquismo da criança.

Assim, por exemplo, pode-se organizar o jogo do armazém para ensinar as crianças a utilizarem medidas de peso. Para isso introduzem-se no jogo uma balança e pesos reais, entregam-se às crianças alguns grãos ou sementes secas, e elas aprendem a medir e pesar objetos variados, desempenhando as funções ora de vendedores, ora de compradores. Claro que nesses jogos as crianças podem aprender a pesar, medir, contar artigos por unidades e até fazer contas e dar o troco. As observações demonstram que no centro da atividade das crianças estão as operações como peso e outras medidas, os cálculos etc. Mas se relegam a segundo plano as relações entre as pessoas no processo de “compra e venda” (ELKONIN, 2009, p. 400; 401).

Essa atividade é de grande importância, porém, é necessário tomar cuidado com as relações que serão destacadas durante esse jogo, pois, quando ela desconsidera a relevância dos papéis exercidos nas relações entre os indivíduos na Brincadeira, estarão se perdendo também pontos importantes para a formação da personalidade da criança que participa do jogo.

Essas assertivas explicitam que o jogo protagonizado apresenta-se com enormes possibilidades de aprendizado e de desenvolvimento cultural para a criança na infância.

Essa afirmação é fundamental para a ação educativa, uma vez que expressa a necessária intencionalidade docente no processo de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

De fato, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser organizado de forma intencional e consciente, como um processo sistematizado para oportunizar espaço e instrumentos propícios para a promoção da Atividade-Guia e, conseqüentemente, das crianças.

Com base nisso é que ganha destaque a assertiva de que quando a criança está brincando, ela executa ações de forma antecipadamente planejada, cada uma delas tem um objetivo específico, apresenta particularidades e influencia na qualidade do desenvolvimento psíquico de forma decisiva.

Nessa perspectiva, a atividade do professor envolve ações de organizar, gerir e avaliar de forma intencional cada situação oferecida à criança, compreendendo que esta ou aquela atividade cumpre um papel especial e exerce influência no processo da promoção intelectual e pessoal na infância.

A criança desenha, modela, constrói, recorta; todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem, etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança. (MUKHINA 1996, p.167).

Desenhar, modelar, pintar, recortar, brincar no parque, pular corda, escrever ou outra atividade oferecida para a criança, apresenta formas específicas de ação e oportuniza instrumentos diferentes para a sua execução. E são atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança e também para a Brincadeira.

Quando a criança executa a sua Brincadeira por meio do jogo de papéis, ela pode assumir outra identidade, pode executar uma ação diferente daquela que lhe cabe, ela pode assumir outro papel social. A criança pode ser o médico, pode ser o padeiro, o policial e executar todas as ações que cabem a cada um deles na realidade do adulto. Ela imita o adulto com perfeição e reproduz na Brincadeira todas as relações sociais que o adulto vivencia. A criança ocupa o lugar do adulto e isso é significativo para ela, ao passo que está se apropriando de especificidades da vida do adulto.

Seu principal significado consiste em que, graças a procedimentos peculiares (o ato de assumir, por parte da criança, o papel da pessoa adulta e de suas funções sociais de trabalho, o caráter representativo generalizado da

reprodução das ações objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc), a criança modela na brincadeira as relações entre as pessoas. (ELKONIN, 1987, p. 118).

Esse processo para a criança tem significado imensurável, pois, por meio dessa ação, ela se apropria de instrumentos que oportunizarão as melhores condições para ela possa compreender o papel do adulto, do seu mundo e dos objetos.

Com isso, é possível afirmar que a criança brinca para apreender o mundo, compreender seu papel social e de como ela deve agir para exercer o papel do adulto quando chegar na idade adulta.

A Brincadeira de papéis não se apresenta por ser apenas uma imitação da vida do adulto e de seus afazeres, ela é muito mais rica e apresenta especificidades fundamentais para a promoção da criança. Nela estão contidos instrumentos capazes de oportunizar ao indivíduo a organização de suas estruturas psíquicas para apreender sua condição social e as propriedades que o qualificam para ser o que é.

No momento em que a criança brinca, ela age sobre os objetos e encarna as relações sociais desse sistema do mundo do adulto, o que vai oportunizar a ela o entendimento desse esquema organizado pelo indivíduo mais experiente. Por meio da atividade da Brincadeira, ela vai se transportar para esse lugar social e, com isso, se desenvolver. Daí a necessidade de que esse momento, tão rico para a criança, seja pensado, organizado, considerando as necessidades do indivíduo, além do motivo que se apresenta para a atividade.

Os motivos que levam a criança para a atividade da Brincadeira surgem da realidade objetiva vivida pela criança, por meio das vivências do seu entorno. Com base nisso, é que cabe à escola o papel de se organizar para proporcionar a cada e toda criança aquilo que vai além dessa realidade cotidiana. Para isso é fundamental que o professor conheça e saiba interpretar os conhecimentos já apropriados pela criança escola e oportunize ferramentas para que ela possa pensar e agir de modo cada vez mais elaborado e assim se desenvolva.

O conteúdo da Brincadeira precisa ser incrementado, culturalmente ampliado, para que a criança possa compreender melhor seu entorno, mas também possa vivenciar outras possibilidades de ação mental.

A brincadeira de papéis aparece como a atividade na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma na criança pequena a aspiração para realizar

uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, a aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica da brincadeira para o desenvolvimento psíquico, nisso consiste sua função dominante. (ELKONIN, 1987, p. 118).

O trecho destacado chama a atenção para o fato de que apesar de não haver nenhum indício da antecipação da escolarização, é importante despertar na criança a necessidade e o interesse em compreender cada vez mais o mundo e de realizar nele atividades importantes e significativas, como o estudo. Esse fato é de maior relevância para aquelas crianças que possuem um ambiente caseiro limitador, por isso precisa ainda mais de motivações para avançar e não se limitar ao cotidiano.

A Brincadeira é a atividade orientadora do pleno desenvolvimento para a criança. Isso valida a necessidade de compreender que durante esse processo novas conexões psíquicas serão forjadas, pois, todos os processos psíquicos estarão envolvidos nessa atividade e, portanto, todos eles serão promovidos, tendo em vista que o resultado final é a formação da personalidade da criança, e a qualidade dessas ações é primordial para a promoção humanizadora desse indivíduo.

Diante dessa constatação, fica claro o quão importantes são as relações e a organização que serão estabelecidas no decorrer da atividade da Brincadeira, pois, assim como afirma Elkonin (2009, p.220), "[...] ao realizá-la, a criança antecipa emocionalmente as consequências sociais do seu cumprimento [...]", ou seja, o que está em jogo, excede a simples ação de brincar.

Não é apenas a ação, mas tudo o que possa estar encarnado nesse processo de enorme complexidade, como a compreensão das regras, o desenvolvimento da Linguagem, os elementos que surgem por meio da Imaginação, as regras que ajustam a conduta, a necessidade de lidar com a euforia pela vitória ou a frustração pela derrota, e outros elementos de grande valor para a formação humanizadora do indivíduo.

E essa particularidade pode ser explicitada pela citação que segue: as ações da criança em questão mostram que não há uma sequência lógica das ações executadas, nem a necessidade de que o material utilizado seja idêntico ao do universo do adulto, mas as ações e os significados são imitações análogas aos dos adultos.

Tudo o que puder servir para esfregar a boneca é utilizado como sabão; tudo o que possa ser colocado sob a axila será empregado como termômetro; o que possa ser agarrado e levado à boca, emprega-se como alimento etc. Para a criança é suficiente executar com o objeto substitutivo as ações que costumam ser feitas com os objetos autênticos. Ainda não é preciso que exista semelhança

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

Encarnar na Brincadeira o universo do adulto é fundamental para a criança. Mesmo que ela não tenha à sua disposição todas as condições materiais. Isso denota o quão valioso para ela é a imitação desse universo, para experimentá-lo, apropriar-se dele e, assim, organizar as suas estruturas que vão promovê-la e, conseqüentemente, desenvolver suas potencialidades. O processo de imaginação nesse momento está limitado pela imitação, porém, não necessita de que os objetos e as situações sejam idênticos com o real, porém, a imitação busca os meios para se aproximar ao máximo do real.

Essa singularidade pode ser observada durante a Brincadeira: ao utilizar o nome de um adulto, ela não é mais a criança que brinca, passa a ser o adulto a quem quer imitar, para isso necessita representar com fidelidade características do papel social vivido, inclusive seu nome.

Ao adjudicar-se um nome próprio e ressaltar as suas próprias ações, por um lado, e ao encontrar semelhança entre seus atos e os atos dos adultos, o que se manifesta pela adoção de um nome próprio sugerido, por outro lado, prepara-se o aparecimento do papel no jogo. (ELKONIN, 2009, p. 227).

Todas as ações do papel imitado, o seu papel social, seus trejeitos precisam ser reproduzidos pela criança. Cumprir o papel do adulto durante a ação da Brincadeira se torna uma necessidade preeminente. Assumir o papel do outro oportuniza a ela as condições necessárias para que capte as propriedades desse mundo que está conhecendo.

Assim como a criança atribui a si mesma o nome da personagem imitada, também precisa atribuir aos materiais os nomes dados no mundo real, mesmo que eles não apresentem as características do objeto real, mas cumprirão a mesma função e, portanto, precisam do nome para terem o mesmo significado.

Ao passo que a criança vai desenvolvendo suas funções psíquicas, as suas ações no jogo também se modificam. À princípio qualquer objeto se torna adequado para fazer parte da ação, porém a atribuição dada a ele precisa ser cada vez o mais verossímil possível.

Depois, suas ações vão se tornando mais complexas, pois entram em cena processos mais elaborados de ação e de organização para a Brincadeira. A visão da criança para a atividade vai se transformando cada vez mais, uma vez que os recursos empregados e desenvolvidos sofreram mudanças radicais, até que essa atividade proporcione a ela os meios necessários para se emancipar, e essa atividade não mais se configurará como Atividade-Guia, pois novas necessidades surgirão e ela precisa buscar novos meios para satisfazê-las.

- inserem-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica;
- complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais;
- produz-se uma síntese das ações e sua preparação dos objetos; - aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e, de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto;
- opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto. (ELKONIN, 2009, p. 230-231).

Essa nova condição faz com que a criança se instrumentalize para conseguir atribuir novas nuances para as relações humanas que serão estabelecidas a partir desse momento, mesmo que ela ainda não tenha consciência dessa nova condição no que se refere às suas relações e ao seu papel social. A criança passa a atuar no jogo de modo diferente, e essa ação está carregada de emoções. Mas mesmo ela se colocando no jogo como adulto, ela ainda é criança e se sente assim.

Olha-se através do papel que assumiu, ou seja, com os olhos do adulto, compara-se emotivamente com ele e descobre que ainda não é adulto. Dá-se conta de que é criança ainda, por meio do jogo, de onde emana a nova razão de chegar a ser adulto e exercer de fato as suas funções. (ELKONIN, 2009, p. 405).

Essa ação, no entanto, proporciona a consciência da sua condição. Nesse momento ela toma a consciência de que ainda é criança, além de compreender o lugar em que se insere no sistema das relações sociais, com as outras crianças e com o adulto, e isso propicia à criança o surgimento de uma nova necessidade, a de ir para a escola e cumprir um novo papel social. Sua Atividade-Guia deixa de ser a Brincadeira, agora é a Atividade de Estudo, por meio da qual vai se apropriar do conhecimento para depois ocupar o lugar do adulto na sociedade em que se insere.

3.3 A BRINCADEIRA COMO ELEMENTO POTENCIALIZADOR DA IMAGINAÇÃO

Como já vimos, a Brincadeira é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, porque por meio dela há a mobilização de funções psíquicas superiores, tais como a função simbólica da consciência. Pelo exposto anteriormente, trata-se da atividade principal ou guia de revoluções no desenvolvimento infantil entre três e seis/sete anos. Nesse sentido, a escola se torna espaço e tempo para que a criança brinque e se aproprie das melhores condições para se desenvolver e se humanizar. Assim, vale questionar: qual tipo de Brincadeira exerce essa função de forma efetiva? Como ela precisa ser organizada? E como ela é capaz de influenciar no desenvolvimento da imaginação?

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a Brincadeira definida como “jogo protagonizado” ou “jogo de papéis sociais”, organizada por meio dos estudos de Elkonin (2009), é o tipo de Brincadeira que oportuniza à criança que está vivenciando a fase pré-escolar, os meios mais efetivos para que ela se aproprie da cultura humana e, assim, possa se humanizar.

Com base nisso é que estabelecemos a discussão proposta neste item desta dissertação: afinal, como a Brincadeira e a imaginação se intrincam, como aquela propicia condições para o desenvolvimento dessa função psíquica superior, e como a imaginação proporciona maior qualidade para essa atividade?

A imaginação, assim como os demais processos psíquicos promotores da humanização do indivíduo, deverá ser promovida por meio de Atividades organizadas, planejadas, executadas, avaliadas, replanejadas pois, assim, estarão dispostos os elementos necessários para que ela cumpra o seu papel de função psíquica superior promotora do desenvolvimento do indivíduo e de todas as suas potencialidades ao máximo possível.

Verifica-se, então, que a imaginação é um traço imanente do trabalho, desenvolvido, do ponto de vista histórico, nas atividades que problematizam a relação do homem com a natureza na luta pelo atendimento de suas necessidades. O trabalho, como atividade que encerra uma finalidade precedente ao seu resultado final - cujo produto existe primeiro “na cabeça do homem”, exigiu do psiquismo a especialização da função imaginativa. A atividade vital humana, deixando de ser casual, passa a orientar-se por um projeto ideal que, mesmo não tendo existência concreta imediata, determina e regula seus diferentes atos. (MARTINS, 2015, p.180).

Como se observa na passagem em destaque, a estrutura da imaginação, é parte inseparável do trabalho, pois, a estrutura desta atividade assim como a do trabalho, se dá por meio da ação imaginativa e gera a possibilidade de antever e orientar as ações criadas pelo projeto lúdico que surgiu antes do plano ideal.

A estrutura da Brincadeira para que ela se configure como Atividade-Guia, também precisa estar calcada por esse mesmo processo de antever, planejar e orientar, que vai oportunizar ao indivíduo o desenvolvimento humanizador, para tal, faz-se necessário uma organização intencional de todos os instrumentos.

Como já visto anteriormente, durante o jogo, a criança reconstitui a realidade do adulto na Brincadeira. Com base nisso, é importante discutir, afinal o que significa isso, como ocorre e como a imaginação passa a fazer parte desse processo.

A criança não faz uso da imaginação para jogar, mas durante o jogo ela precisa fazer uso dela. Ou seja, a imaginação não é condição prévia para que a criança jogue, tendo em vista que ela parte da imitação para executar essa atividade, porém, como a realidade objetiva da criança é limitadora, nem tudo que é necessário para a Brincadeira estará disposto materialmente. Para isso, a criança precisa fazer uso da imaginação, como exemplo, quando uma criança se utiliza de um pedaço de madeira para brincar de cavalinho, não é porque a sua imaginação se apresentou como condutor para a Brincadeira, assim como explica o autor em destaque

Esta explicação não é apenas realmente falsa, mas é, em princípio, infundada. Este é apenas um tipo de explicação, um tipo de estudo da atividade infantil que a deduz a partir de mudanças já existentes em sua consciência e formadas alhures, enquanto a linha principal da análise psicológica deveria tomar sempre a direção oposta. Isto é, deveria começar por examinar a real atividade da criança para, com isto, compreender as mudanças correspondentes em sua consciência, e só então descobrir o efeito contrário desta consciência, agora modificada, no desenvolvimento posterior da atividade. (LEONTIEV, 1988, p. 125).

É fundamental conhecer a atividade infantil, pois, só assim é possível compreender as mudanças que ocorrem na sua consciência e, de fato, organizar o meio para proporcionar à criança os melhores instrumentos para que ele se aproprie da cultura e desenvolva ao máximo suas funções psíquicas superiores.

Compreender a realidade da criança e o conhecimento que ela traz consigo, por meio das suas vivências anteriores para oportunizar as ferramentas necessárias para que ela avance e consiga se apropriar de instrumentos para organizar esse conhecimento, que

à princípio se apresenta de forma caótica, e então constitui um novo conceito, mais elaborado, é questão fundamental.

No jogo, a criança vai apresentar determinados aspectos da realidade, a fim de reproduzir processos e ações da realidade no jogo. Para isso é necessário que a criança faça substituições, como a do cavalo pelo pedaço de pau, para realizar a Brincadeira de faz de conta. Assim, não é o pedaço de pau que faz com que a criança imagine, mas sim a necessidade de algo que representa o cavalo para que ele execute a Brincadeira. É essa condição, a necessidade da imaginação para possibilitar a Brincadeira, que enriquece esse processo tão importante para o indivíduo, ela é uma premissa fundamental para a atividade do jogo, e está presente em todo o processo de forma dialética.

A Brincadeira cumprirá o seu papel como elemento de valor imensurável para o sujeito quando estão contidos, em seu bojo, os instrumentos mais adequados para que o sujeito se aproprie da cultura humana, e da mesma forma se configura o processo do desenvolvimento da imaginação, pois para que o homem possa desenvolver essa capacidade psíquica é necessário que ele se aproprie dos meios culturais mais ricos e diversos.

Isso significa que quando a Brincadeira é organizada intencionalmente para oportunizar ao indivíduo condições para que seu máximo desenvolvimento ocorra, todas as funções psíquicas superiores serão contempladas, terão terreno propício e fértil para se desenvolverem. Dessa forma, a imaginação também ganha qualidade e condições materiais para se desenvolver.

Como é um processo dialético, quando a criança está brincando e necessita, devido à organização do processo, fazer uso da imaginação para executar essa ação, a Brincadeira ganha em qualidade, a imaginação também se qualifica e, desta forma, o desenvolvimento do sujeito também ganha muito em qualidade.

Assim, quanto mais são disponibilizadas à criança oportunidades e meios para que ela brinque, de forma que a Brincadeira esteja estruturada como Atividade-guia, mais ela precisará da imaginação, e esse processo vai oportunizar a promoção destas duas premissas fundamentais para o pleno desenvolvimento do sujeito.

3.3 ORGANIZAR PARA PROMOVER

Para a Psicologia Histórico-cultural, o desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio das relações sociais que ele vai estabelecendo ao longo da vida, e cabe ao indivíduo

mais experiente a função de organizar os meios necessários para que ele se aproprie dos instrumentos e dos meios culturais que foram acumulados ao longo do tempo pelos antepassados para que ele possa se desenvolver.

Com base nisso é possível afirmar que o espaço destinado à Educação, e aqui nesse caso em destaque, à Educação Infantil, deve ser um espaço onde estejam contemplados todos os recursos para oportunizar ao indivíduo os meios necessários para que essa condição se efetive.

Importante destacar que a educação deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento de todas as potencialidades intelectuais e afetivas do indivíduo, e isso é uma condição carregada de significado. Portanto, cabe à escola a compreensão dos processos de desenvolvimento do sujeito, saber como ele aprende, quais são os modos e meios necessários para a organização do espaço e das atividades, a fim de propiciar ao indivíduo todos os meios para a sua promoção.

Frente a essa condição, é essencial discutir acerca do papel do professor, que ocupará a posição de adulto mais experiente e aquele que vai mediar o processo de apropriação cultural para a criança. Portanto, é fundamental a discussão acerca do papel do professor frente à criança, que muitas vezes é vista como um ser sem capacidades, negando a ela condições necessárias para que o desenvolvimento de suas funções psíquicas ocorra.

O conceito de criança como alguém incapaz de aprender até atingir certo nível de desenvolvimento nasceu de uma visão adultocêntrica de criança pequena que a caracterizava predominantemente de um ponto de vista negativo, destacando suas incapacidades em comparação com os adultos, a limitação de sua experiência, a insuficiência de seus conhecimentos, a incapacidade de pensar logicamente, de controlar sua própria conduta. Como lembra Vygotsky (1995), um ponto de vista negativo que nada nos diz das peculiaridades positivas que diferenciam a criança do adulto. (MELLO, 2010, p. 184)

É essencial que no espaço escolar estejam contemplados todos os meios para que a criança apreenda, as ferramentas que vão atuar de forma decisiva na promoção da compreensão do mundo que a cerca e do seu papel social, desenvolvendo suas potencialidades, o domínio da conduta e a formação da sua personalidade, de forma a humanizá-la.

Para o Enfoque Histórico-cultural, o meio é um mediador de grande importância para o desenvolvimento infantil, portanto as relações sociais atuam decisivamente na forma como ele vai apreender e compreender os processos sociais. Destacando que essa

condição será determinante para a forma como a criança vai se relacionar com o mundo e como vai manipular os objetos culturais dos quais se apropriou.

Por isso a importância de se oportunizar à criança atividades próprias da criança para, então, atingir os objetivos da Educação Infantil como meios propícios para a promoção do indivíduo.

É fato conhecido que o ensino e a educação atingem os objetivos mencionados por meio da direção competente da atividade própria da criança. Quando essa atividade é interpretada abstratamente e, mais ainda, quando o processo do desenvolvimento está desvinculado da educação e do ensino, inevitavelmente surgirá algum tipo de pedocentrismo ou de contraposição entre as necessidades da “natureza” da criança e os requisitos da educação (como tem ocorrido, em numerosas ocasiões, na história do pensamento e da prática pedagógica). Entretanto, a situação se altera substancialmente se a atividade “própria” da criança, de um lado, é compreendida como algo que surge e se forma no processo da educação e do ensino e, de outro, se é vista no contexto da história da própria infância da criança, determinada pelas tarefas socioeconômicas da sociedade e pelos objetivos e possibilidades da educação e do ensino que a elas correspondem. (DAVYDOV *apud* LIBÂNEO, 2004, p. 16).

Desta forma, a criança encontra os meios necessários para desenvolver-se e com isso complexificar suas estruturas psíquicas, para, como já foi destacado anteriormente, desenvolver a sua Imaginação ao máximo possível. Pois, assim como o autor destaca, é necessário que a educação oportunize o alargamento das experiências vivenciadas pela criança

Daqui a conclusão pedagógica da necessidade de alargarmos a experiência da criança, se quisermos proporcionar à sua atividade criadora uma base suficientemente sólida. Quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a atividade da sua imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 18)

Esse “alargamento” de experiência é fundamental para que o indivíduo possa desenvolver uma atividade criadora com bases sólidas. Quanto mais o indivíduo aprende, mais ele se desenvolve, com isso ele adquire mais condições de imaginar e de fazer uso de seus conhecimentos para atuar no mundo e transformá-lo.

Portanto, é indispensável que as instituições educacionais sistematizem o ensino considerando todas essas particularidades, até porque não é possível pensar em uma organização onde os objetivos do ensino não estejam direcionados para as perspectivas reais de aprendizagem e desenvolvimento da criança, em especial para a Educação

Infantil, momento em que estão dispostas as melhores possibilidades para o desenvolvimento do indivíduo.

É fundamental que a escola medeie o conhecimento da criança, levando em consideração todos os processos e os períodos de desenvolvimento da criança, para oferecer a ela os meios que contribuirão de forma decisiva para o seu processo de humanização.

A escola e o professor têm uma importância imensurável para a organização intencional de todos os processos responsáveis por oportunizar o desenvolvimento da criança que está inserida na Educação Infantil, proporcionando a ela condições de se apropriar dos objetos culturais qualitativamente diferenciados e os mais desenvolvidos possíveis no cotidiano da escola.

Essa condição é precípua, pois, para que o papel da Educação Infantil se cumpra, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, é necessário que ela se configure como aquele espaço e momento em que será oportunizado à criança a aquisição das ferramentas fundamentais para a compreensão das particularidades do mundo que a cerca, mas que não se limite a ele, para que possa, de fato, ampliar seus horizontes de conhecimento, conforme defendido por Vygotsky na citação acima.

Como foi destacado ao longo do texto, a Brincadeira é a Atividade-Guia para a criança que está na pré-escola, e oportuniza as melhores possibilidades para o desenvolvimento de suas potencialidades, das funções psíquicas superiores e, portanto, da sua condição humanizadora. E, se é necessidade fundamental para a promoção do indivíduo a apropriação cultural, quanto mais se ampliam os conhecimentos, mais condições para o seu desenvolvimento:

Isso significa que o potencial de promover desenvolvimento psíquico da brincadeira depende da riqueza do acesso ao conhecimento sobre o mundo que a criança tem (ou não). Significa que o conteúdo dos jogos dramatizados das crianças e o desenvolvimento psíquico que será conquistado por meio dessa atividade dependem de suas condições de vida e de educação. (PASQUALINI, 2013, p. 90).

Se o diferencial para o desenvolvimento do sujeito está condicionado ao acesso do conhecimento, é fundamental oportunizar todos os meios para que isso ocorra. Condição que a autora continua explicitando:

Por isso, é tarefa da escola de educação infantil ampliar o círculo de contatos com a realidade da criança. É tarefa do professor transmitir à criança conhecimento sobre o mundo, não só porque a criança tem direito a conhecer o mundo em que vive para além dos limites estreitos da sua experiência

individual, mas porque esses conhecimentos serão justamente a matéria-prima da brincadeira infantil. (PASQUALINI, 2013, p. 90)

Condição fundamental para a organização do ensino e do espaço da Educação Infantil. Oferecer meios para que a criança apreenda o mundo e as suas especificidades, além do contexto histórico e material, vai influir de forma determinante na qualidade do desenvolvimento da criança. A escola precisa oportunizar todas as ferramentas para que ela amplie seus conhecimentos, em especial o conhecimento científico.

Com base nessas constatações é que se torna possível afirmar que quando a escola tem consciência do seu papel, organiza-se para cumprir esse papel e oportuniza uma organização tanto curricular quanto espacial para privilegiar a Brincadeira, como Atividade-Guia, ela estará promovendo meios ricos para o desenvolvimento da Imaginação, pois o desenvolvimento se dá por meio de um processo único e intrincado.

Quando a escola oportuniza à criança meios para que ela se aproprie da cultura, essa criança amplia seus conhecimentos, seus processos psíquicos se desenvolvem e com isso promovem as funções psíquicas superiores, e, dentre elas, a imaginação.

O papel do professor não se resume a observar a brincadeira infantil, evitando interferências. Essa concepção é fruto de análises naturalizantes do desenvolvimento infantil. A brincadeira de papéis no contexto da educação escolar deve estar a serviço da apropriação da cultura e do desenvolvimento psíquico, cabendo ao professor não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria-prima para o faz de conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação. Essa intervenção precisa ser cuidadosamente planejada e orientada pelo conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança nesse período e suas principais conquistas, e principalmente sobre a estrutura da atividade lúdica e sua relação com o desenvolvimento psíquico. (PASQUALINI, 2013, p. 91).

Desta forma, é possível afirmar que para promover a imaginação, é fundamental ampliar os conhecimentos do indivíduo, assim, ele terá desenvolvidos, refinados e complexificados sua linguagem, percepções, atenção, memória, pensamento, suas emoções e sentimentos, e o desenvolvimento dessas funções é essencial para a promoção da Imaginação, considerando que ela necessita de conteúdo para se desenvolver.

Oportunizar meios para que a criança amplie seus conhecimentos por meio da brincadeira é ponto decisivo para o refinamento da imaginação e conseqüentemente das capacidades para que a criança atue e transforme a sociedade onde se insere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir além do capital. [...] Os que lutam contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação – isto é, contra o domínio do capital – têm como tarefa educacional “a transformação social emancipadora.” (SADER e MÈSZÁROS, 2008, p. 15 -18)

Ao finalizarmos a discussão que foi proposta, nos deparamos com esse excerto e, a partir dele, podemos inferir que não nos basta a compreensão de um aporte teórico e das proposições acerca da Educação, do desenvolvimento do homem ou ainda da compreensão dos mecanismos que os engendram e formam as bases para se materializarem por meio da prática pedagógica.

É importante inferir que há uma distância enorme entre a organização de uma proposta pedagógica, considerando qual é a proposta do desenvolvimento do indivíduo que está alicerçando essa proposta, e a organização de uma brincadeira para uma criança da Educação Infantil, conforme a intencionalidade do educador que estará dirigindo a atividade e as bases teóricas nas quais ele se alicerça para desenvolver a sua prática.

E é justamente essa questão que norteou a discussão desse trabalho, pois a proposta, desde o início, tinha como lastro a necessidade de que ficasse evidenciado a defesa de uma proposta que estivesse amparada pelo pleno desenvolvimento do sujeito, por meio da apropriação cultural que proporcione os meios para o desenvolvimento do psiquismo e, nesse trabalho, discutindo como a Imaginação pode ser promovida com maior qualidade por meio da Atividade da Brincadeira, para que a criança, inserida na Educação Infantil, possa se desenvolver dentro das máximas possibilidades de desenvolvimento humano.

Acumular conhecimentos e compreender os mecanismos que engendram as engrenagens da sociedade é questão fundamental para efetivar a tese acima pois, ao organizar a prática pedagógica, faz-se necessário compreender a linha tênue que separam essas constatações, de que a Brincadeira é fundamental para o pleno desenvolvimento da criança e de suas funções psíquicas, em destaque a imaginação. Fundamentar a *práxis* na acumulação de conhecimento é o meio para constituir um sujeito fragilizado e exposto aos laços de uma sociedade alienada e alienante, ao passo que a prática pedagógica que prioriza a compreensão dos elementos que a constituem, oportuniza ao sujeito a

apropriação de ferramentas para instrumentalizá-lo para a construção de uma sociedade mais humana.

Essas são questões que pautaram a discussão que buscamos concretizar neste trabalho pois, no momento em que propomos a discussão acerca das funções psíquicas superiores, explicitando como elas se desenvolvem e como são essenciais para a promoção do indivíduo e de suas potencialidades, fica claro como é fundamental que a apropriação da cultura humana, que foi acumulada ao longo do tempo, ocorra de forma mais elaborada possível, oportunizando à criança a instrumentalização para que as suas funções psíquicas, que a princípio estão dadas de forma elementar, se ampliem, progridam e se refinam ao máximo.

Portanto, não basta que as pessoas que estão envolvidas no processo da Educação Infantil saibam muito sobre os conceitos e ofereçam à criança estímulos. Seu papel vai além, é preciso que o educador tenha uma postura crítica e clara com relação ao conhecimento, cabe a ele a função de organizar os elementos para que a criança se aproprie dos traços históricos que estão cristalizados nos objetos culturais e para isso se faz necessário uma organização intencional da atividade que promoverá a apropriação.

Com base nisso é que, ao pensarmos no nosso objeto de estudo, era latente a preocupação da necessidade de que este trabalho pudesse proporcionar a toda comunidade escolar subsídios de grande relevância para a constituição da prática pedagógica intencionalmente elaborada na Educação Infantil, além de oportunizar meios significativos para a reflexão acerca das especificidades desse campo tão importante para a constituição do sujeito e da sociedade

Sustentados pelo aporte teórico que oferece os meios para apreender como esse processo pode ser desencadeado é que estruturamos o fruto de nossas reflexões e discussões que foram ocorrendo ao longo de tudo o processo de formação e prática, pois acreditamos que é imprescindível a discussão acerca do papel da Educação Infantil e de como ela deve ser organizada, a fim de possibilitar à criança que está inserida nesta etapa que se aproprie dos meios para que o pleno desenvolvimento de sua humanidade ocorra.

O ensino intencionalmente organizado é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo, pois ele é capaz de desenvolver na criança as características intrinsecamente humanas, efetivado na promoção das funções psíquicas superiores, que são indispensáveis para que o indivíduo possa desenvolver ao máximo a sua condição humanizadora. Com base nisso é que se justifica a necessidade da apropriação mais aprofundada de conceitos e de conhecimentos para que a prática pedagógica seja

embasada de forma efetiva. Fica evidente que não se pode incorrer no equívoco de constituir uma ação inócua e inadequada.

Corroborado por essas premissas de relevância impar é que buscamos subsídios para compreendermos como ocorre o pleno desenvolvimento do indivíduo e como oportunizar as ferramentas para a promoção do seu psiquismo, além de discutir acerca dos meios com que a Educação Infantil pode proporcionar à criança os instrumentos promotores para que ela consiga desenvolver todas as suas potencialidades.

Por isso elegemos como problema de pesquisa a seguinte questão: Como organizar a prática pedagógica na educação de crianças entre três e seis anos a fim de propiciar os meios necessários para desenvolver a imaginação em suas máximas possibilidades?

Para isso elegemos como objetivo, discutir como a Brincadeira, Atividade Guia, deve ser proporcionada a fim de contribuir de forma decisiva para que o desenvolvimento das funções psíquicas ocorra com a qualidade necessária para que o pleno desenvolvimento do indivíduo se efetive, especialmente no que se refere à Imaginação.

Assim sendo, elegemos a Brincadeira como Atividade-Guia e a Imaginação como os fios condutores da discussão, pois elas são pontos de relevância incomensurável para a promoção da humanidade da criança matriculada na Educação Infantil, além de que Brincadeira e Imaginação se imbricam de maneira contundente e proporcionam conteúdos de valor inestimável para que se efetivem.

Dessa forma, organizamos nosso trabalho em três capítulos, onde o primeiro deles foi elaborado pela discussão acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores à luz do Enfoque Histórico-Cultural, buscando compreender como essas funções se desenvolvem e como elas atuam no desenvolvimento humano, como elas estão intrinsecamente relacionadas entre si e na constituição da consciência humana, portanto base para a atuação do sujeito na sociedade.

O segundo capítulo foi estruturado a partir da discussão acerca da Imaginação, suas estruturas e tipos, fazendo uma sistematização acerca do seu desenvolvimento e sua definição. Nesse capítulo também foi destacado o papel da Função Simbólica, pois ela é um elemento que interfere de forma efetiva no processo da Imaginação. A apropriação da função simbólica presente nos elementos da cultura eleva os níveis de conhecimentos e de pensamento.

Por fim, o terceiro capítulo foi composto pela discussão do papel da Brincadeira, Atividade-Guia para a criança nessa etapa levantada, e de como ela deve ser organizada

e oportunizada para essa criança a fim de fornecer-lhe os meios mais efetivos para que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorra e, assim, ela possa desenvolver as suas potencialidades ao máximo possível. Porém, para que isso ocorra é necessário que haja a organização de uma Brincadeira que, de fato, seja orientada para o desenvolvimento das funções psíquicas, especialmente da Imaginação.

Por meio do tema proposto por esta dissertação é possível inferir como o Enfoque Histórico-Cultural oportuniza os meios para a compreensão das especificidades da Educação Infantil, tendo em vista que ele anuncia e destaca os meios necessários e indispensáveis para que o sujeito possa promover o seu psiquismo a níveis mais elevados e complexos, a fim de se humanizar.

Todas as questões levantadas são de grande importância para a Educação Infantil, pois a Brincadeira se apresenta como aquela atividade que, quando organizada de forma intencional, governa as mudanças mais relevantes para os avanços da criança desta etapa e permite a devida apropriação da cultura para elevar a qualidade de seu psiquismo. Devemos superar, portanto, a visão cotidiana e naturalizada de que todas as crianças brincam apenas para se divertirem, porque é o que sabem fazer. Assim, a partir do entendimento do conteúdo interno de desenvolvimento infantil presente na Brincadeira, defendemos a superação desta como atividade livre, aclamando-a como intencionalmente planejada e organizada pelo professor para sua promoção.

Por meio da Brincadeira de Papéis, a criança apreende as ferramentas que propiciar-lhe-ão as condições para: compreender o seu papel social; entender como a sociedade está organizada; perceber de que modo pode atuar nessa realidade para modificá-la e transformá-la; assimilar as características do mundo do adulto e assim ter condições de elaborar os meios necessários para atuar nele de modo a promover o seu psiquismo e torná-lo progressivamente mais refinado.

Mas estas aprendizagens proporcionadas pela Brincadeira de Papéis, reafirmamos, não ocorrem naturalmente. Para consubstanciar a discussão acerca da progressão das funções psíquicas superiores na criança, em especial a Imaginação, progressão que ocorre a partir da apropriação da cultura, é importante destacar que as experiências vivenciadas pelo indivíduo são fundamentais, pois o conteúdo cultural do sujeito define a qualidade da promoção do seu psiquismo, que atuará decisivamente na formação de sua personalidade e no domínio da conduta e, conseqüentemente, no desenvolvimento da Imaginação.

Essas questões são imprescindíveis para o processo didático-pedagógico, pois são ferramentas valiosas para a organização dessa relação constituída nos processos de ensino e de aprendizagem construídos dentro dessa instituição tão singular para a Educação, se considerarmos que cabe à escola propiciar os meios mais adequados para que a criança se aproprie dos processos culturais produzidos historicamente. Portanto, cabe ao educador proporcionar o acesso à cultura, os modos adequados de apropriação e de Atividade exigida, dentro dos parâmetros de conhecimento teórico ideal para a realização dos trabalhos nos Centros de Educação Infantil.

É principalmente na escola, e muitas vezes apenas nesse ambiente, que a criança encontra os instrumentos fundamentais para vivenciar, para além do cotidiano, essa situação indispensável para a sua constituição, sua humanização e promoção do seu psiquismo: brincar, jogar, se instrumentalizar para se introduzir no mundo adulto e promover sua Imaginação.

Sozinha, em seu cotidiano, sem a mediação de uma pessoa mais experiente, a criança não tem condições de usufruir de todas as propriedades e singularidades das Brincadeiras de faz-de-conta, dos jogos, sobretudo os de papéis, tampouco compreender as regras para dominar sua conduta. Para que produza os efeitos desejados e esperados, de fornecer condições de analisar, planejar, organizar, executar, avaliar e replanejar todas as ações para atingir seus objetivos, as atividades de Brincadeira também devem ser elaboradas de maneira intencional, com metas a serem atingidas. Caso contrário, segundo o Enfoque Histórico-Cultural, elas serão inócuas.

Dessa forma, o indivíduo terá instrumentos necessários para a sua humanização, ou seja, terá as melhores condições para atuar de forma consciente avaliando e analisando as possibilidades objetivas para tomar as decisões embasadas, fazendo escolhas pelas ações e ferramentas mais adequadas para atingir os objetivos aos pretende atingir, além disso, terá meios mais substanciais para a constituição de uma sociedade onde todos tenham condições de desenvolver suas potencialidades, refinar o seu psiquismo e, por meio da Imaginação, forjar uma sociedade mais igualitária e justa para todos os indivíduos. Cabe à Educação cumprir o seu papel de instrumento organizado intencionalmente para proporcionar essa realidade nova e diferente.

Portanto, é indispensável que todos aqueles que fazem parte do contexto escolar estejam conscientes do quão importante é a organização desse espaço e dos conteúdos culturais colocados à disposição da criança desde o período de frequência no berçário,

além do necessário reconhecimento da escola de Educação Infantil como ambiente formador e humanizador.

Depositar suas energias e buscar cada vez mais subsídios que oportunizem os meios para a reflexão apurada acerca do desenvolvimento da criança é ponto substancial à formação dos professores. Buscar meios para que esses sujeitos possam transformar a sociedade em um lugar onde as possibilidades estarão ao alcance de todos é compromisso político e pedagógico de grande relevância, além de que a escolha para a atuação nesse campo exige, de todos, o compromisso consciente do seu papel enquanto indivíduo promotor da humanização do outro. Esta é uma questão que demanda seriedade, pois por meio da Educação ocorrerá a humanização e os limites para essa condição serão impostos pela forma como a sociedade atual está organizada, pelas suas condições vivenciadas, que refletem, em especial, na escola.

É importante destacar que cabe à Educação proporcionar ao sujeito as premissas que constituirão um indivíduo consciente, que modifica aquilo que não é condição humanizadora para a sociedade, do contrário ela apenas constituirá um mero reprodutor da realidade vivenciada. Pois, cabe à escola tomar o seu papel como transformadora, emancipadora, transmissora de conhecimentos úteis para que os educandos possam melhor usufruir de todos os benefícios disponíveis na sociedade.

Para atingir esta condição de extrema seriedade, é preciso que todos os envolvidos desta instituição educacional, historicamente formada, sobretudo os profissionais da Educação Infantil, estejam conscientes do seu papel, compreendam os processos do desenvolvimento da criança e busquem base teórica para embasar seu trabalho pedagógico de forma consciente e intencional por meio da Brincadeira, como meio eficaz de promoção da Imaginação.

Tendo a consciência de que os profissionais da educação também são produto de uma forma alienada de acesso à cultura, por isso possuem imensa dificuldade em projetar formas de sair dessa situação, defendemos o compromisso político de divulgação dos conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa realizada, a fim de que, por meio da prática pedagógica e da militância pedagógica, fases do mesmo trabalho, consigamos propagar nossos ideais.

Durante o processo da pesquisa, todas essas questões me provocaram muito, pois durante esse tempo estive vivenciando o papel de acadêmica e de professora da Educação Infantil, envolta em uma realidade muito complexa, que despertou diversos sentimentos e uma visão muito clara de todos os sistemas que constituem o processo educacional.

Esse processo me causou muito sofrimento emocional e até mesmo físico, pois não é nada fácil observar e constatar o quão complicado é modificar as engrenagens que formam a realidade na qual estamos inseridos e está inserida a educação, e o quanto a luta de cada um é árdua.

E essa condição de sofrimento emocional e físico continua latente, pois esse processo educacional me oportunizou a certeza de que um longo caminho precisa ser percorrido, porém as crianças estão inseridas nesse processo e saber que ainda não estão sendo oportunizados a elas os instrumentos fundamentais para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades é muito frustrante.

Porém, acredito que é importante destacar que é imprescindível que os estudos nesse sentido possam se aprimorar e ampliar, pois ainda estão restritos à pequenos grupos e as produções acadêmicas, que se apresentam de forma tímida em relação ao valor imensurável e ao tamanho do terreno que ele deve abranger.

A produção acadêmica voltada para essa temática é fundamental para que a sociedade, em geral, possa se apropriar das especificidades da Educação Infantil, do seu papel e da importância para a criança. Dessa forma, essa etapa tão singular do desenvolvimento do indivíduo poderá se fortalecer para conquistar o seu espaço a fim de garantir as condições necessárias para se efetivar e cumprir seu papel.

REFERÊNCIAS

AIRES, J. G. M. P. **O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

ARCE, A. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25, abr. 2004

BARROS, M. *Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.*

BEATÓN, G. A. Inteligência e educação. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

Elkonin, D. B. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia**. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología, pp. 104-124). Moscu: Progreso. 1987.

ELKONIN, D, B. **Psicologia do Jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. S.P: WMF Martins Fontes. 2009.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1876. Disponível em: . <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm> acesso em 03/06/2017

IGNATIEV, E.I. **La imaginación**. In: SMIRNOV, A. A. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1983

_____. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (pp. 59-84). São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar**. In. VIGOTSKII, L.S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**, São Paulo: Ícone, 1988.

LIBÂNIO, J. C. Vygotsky, Leontiev, Davydov – **três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática**. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez. 2004. nº 27. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2009.

_____. Freitas, R.A.M.M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática**. ISBN 85-8977937-8. 2006. Disponível em

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo03/Jose%2C>

[arlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf](#) acesso em 15/07/2017.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 2008.

_____. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R.

MÀRKUS, G. **Marxismo y Antropologia**. Barcelona, Espanha: Grijalbo S.A, 1973.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica**. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 283, Mar. 2011. Acesso em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832012000100025&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25/07/2017

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural. Livro I, Tomo I, 1985.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural. Livro I, Tomo I, 1988.

MELLO, S. A. **O Lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva histórico cultural**. IN: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.183-197, jul./dez. 2010.

_____. B.; G, R. M. de P.; B, F. de M. **Transformações no mundo dos homens: um ensaio sobre precarização do trabalho e sofrimento psíquico na crise estrutural do capital**. Trabalho apresentado no 16º encontro Nacional ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social - ocorrido de 12 a 15 de novembro na Universidade Federal de Pernambuco - Campus UFPE: Recife, PE, 2011. Disponível em REVISTA ELETRÔNICA ARMA DA CRÍTICA NÚMERO 5/AGOSTO 2014 ISSN 1984-4735 96 http://www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=1504 acesso em 07/06/2017.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996

OLIVEIRA, B. (2001). **A dialética do singular-particular-universal**. V ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA. Anais Bauru-SP.

PASQUALINI, j. C. **Periodização do Desenvolvimento Psíquico à Luz da Escola de Vigotski: A Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento Infantil e Suas Implicações** IN: Infância e Pedagogia Histórico-Crítica/ Ana Carolina Galvão Marsiglia (Org.). –Campinas, SP: Autores Associados, 2013

PRESTES, Z. **A brincadeira de faz de conta como atividade guia**. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2011. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf Acessado no dia 22/08/2013.

PINO, A. Editorial. **Educação e Sociedade**. Campinas, Cedes n. 71, 2000

SIMON, H. S. **Brincar-e-se-movimentar e a imaginação da criança**. 2013.

Disponível em

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=103623, acesso em: 12/07/2017

VYGOTSKI, L. S. Thinking and Speech. Problems of General Psychology. In Rieber, R. & Carton, A. (eds.) *Collected works of L. S. Vygotsky*. Nova Iorque, Plenum Press, 1987.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. 2ª ed. Madrid: Ediciones AKAL S. A, 1990.

_____. **Sensações e percepção: Psicologia dos processos cognitivos** (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1991. v. II.

_____. **Imagination and Creativity of Adolescent**. In Van der Veer, R. & Valsiner, J. *The Vygotsky Reader*. Cambridge, Blackwell, 1994.

_____. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Em Lev S. Vygotski. *Obras Escogidas. Tomo III*. Madri: Visor/MEC, 1995.

_____. **Obras escogidas. Tomo I**. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Obras Escolhidas. Tomo II**. Madrid: Visor, 2001.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 15-18. (Coleção Mundo do Trabalho)

<http://www.escritas.org/pt/bio/manoel-de-barros>, acesso em 12/08/2017.