

CAPÍTULO 5

DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR: FORMAÇÃO DA IMAGINAÇÃO E REQUALIFICAÇÃO DOS PROCESSOS EMOCIONAIS*

*Jéssica Bispo Batista
Mariana Cristina da Silva
Juliana Campregber Pasqualini*

Introdução

A idade pré-escolar é um período do desenvolvimento no qual se produzem profundas transformações na relação da criança com o mundo. Compondo a presente obra que se dedica ao problema do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores à luz da teorização histórico-cultural, este capítulo debruça-se sobre essa idade do desenvolvimento, focalizando a formação e transformação dos processos afetivos e imaginativos no contexto da brincadeira protagonizada.

O texto aborda, primeiramente, a compreensão da brincadeira de papéis sociais como atividade dominante da idade pré-escolar. Em seguida, dedica-se à formação da capacidade imaginativa da criança desencadeada e sustentada pela brincadeira, e à requalificação dos processos afetivo-emocionais que se processa na idade pré-escolar, a partir dos pressupostos da teoria da atividade e da articulação com os demais processos psíquicos, com destaque à linguagem. Tal percurso apresenta sínteses de pesquisas de autores clássicos e de outros que tiveram como objeto de estudo especificamente estes processos psíquicos dos quais este texto aborda. Este estudo se faz relevante na medida em que contribui com a compreensão do desenvolvimento humano de bases materialista e dialética, necessárias para sustentar uma prática promotora de desenvolvimento com vistas emancipatórias.

A brincadeira como atividade “precisamente humana”

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

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

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.75-88

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

Entretanto, se defendemos que a imaginação não é causa e premissa da brincadeira, mas produto desta atividade, por que a criança brinca? O que impulsiona e desencadeia essa atividade? Vigotski (2008) e Elkonin (2009) se contrapõem à ideia de que o impulso para a brincadeira seja o prazer e a satisfação encontrados pela criança nessa atividade. Afirmamos que o *prazer* e a *satisfação* sentidos pela criança na brincadeira não podem ser considerados o motivo fundamental (natureza) desta atividade. Contudo, prazer e satisfação são expressões emocionais da criança enquanto brinca, que apesar de não ser o fundamento gerador da brincadeira, compõem a atividade. Vigotski (2008) afirma que considerar prazer e satisfação como propulsores da brincadeira é incorreto, primeiro, porque existe uma série de outras atividades que são prazerosas à criança. Este não pode, portanto, ser o critério explicativo acerca da gênese desta atividade especificamente. Ademais, o referido autor também pontua que existem brincadeiras, que aparecem principalmente ao fim da idade pré-escolar, que somente dão satisfação às crianças caso os resultados lhe sejam favoráveis, como é o caso de jogos esportivos ou de competições, por exemplo.

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

Nesta direção, se estamos nos opondo a estas concepções naturalizantes da gênese da brincadeira no desenvolvimento infantil ainda nos resta responder o porquê de a criança brincar. A brincadeira começa a emergir no interior da atividade objetual, e gradualmente se complexifica e ganha importância como *modo de relação da criança com a realidade*, deixando de ser linha acessória para converter-se em atividade-guia. O que determina esse percurso da atividade lúdica na ontogênese, que termina por convertê-la naquela atividade da qual dependem as maiores conquistas psíquicas do período pré-escolar? Leontiev (2017) pontua que ao longo de seu desenvolvimento a criança passa a paulatinamente dominar cada vez mais a realidade sem que, no entanto, possa agir efetivamente nesta mesma realidade. O autor explica que uma das principais transformações que marcam o novo lugar social ocupado pela criança quando do ingresso à idade pré-escolar:

[...] consiste no fato de o mundo objetivo do qual a criança é consciente estar continuamente expandindo-se. Esse mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais

ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física (LEONTIEV, 2017, p. 120).

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

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

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

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

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

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

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

Como já afirmamos anteriormente, a criança na primeira infância brinca com os objetos: ela já reproduzia ações como dar comida à boneca, dar banho nela, pentear seus cabelos etc. ainda que estas ações fossem desconexas entre si. Ademais, a criança continua possuindo os mesmos brinquedos que já possuía antes: seus bonecos, animais de pelúcia, carrinhos etc. O que muda, portanto, entre as brincadeiras da primeira infância e as do pré-escolar? Lazaretti (2016) afirma que “[...] esses objetos e atos com eles realizados estão inseridos em um novo sistema de relações da criança com a realidade, adquiriram objetivamente um *novo significado social* [...]” (p. 132, grifos no original).

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

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

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

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

[...] As crianças viram como o chefe da estação recebia cada trem, como os passageiros desciam, como se desembarcavam as bagagens, como o maquinista e o seu ajudante cuidavam da locomotiva e como os cabineiros cuidavam dos carros e atendiam aos passageiros. Ao entrar na sala de espera, viram como os viajantes compravam as passagens, os moços iam ao encontro dos passageiros para levar-lhes as bagagens até o trem, os varredores cuidavam da limpeza da sala etc. [...] (ELKONIN, 2009, p. 33).

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

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

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

Vale ainda destacar que embora a brincadeira de papéis seja uma atividade na qual as crianças reproduzam as atividades produtivas dos adultos e as suas relações sociais, ela mesma *não é uma atividade produtiva*. De acordo com Leontiev (2017), “[...] um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma [...]” (p. 122). Portanto, a criança não brinca tendo em vista um objetivo que não seja o próprio processo de brincar, ou seja, a brincadeira não visa a produção de um resultado específico o que faz com que a criança não se preocupe com os resultados de suas ações. Ainda nesta direção, Elkonin (2009, p. 19) afirma que “[...] o jogo é uma atividade em que se reconstruem, *sem fins utilitários diretos*, as relações sociais [...]” (grifos nossos).

A brincadeira como atividade que *forma* a imaginação

Temos destacado até então o caráter social e cultural da brincadeira protagonizada, ressaltando a impossibilidade de compreender a imaginação como a mola propulsora desta atividade infantil. Passaremos agora a buscar elucidar questões concernentes ao desenvolvimento da função imaginativa na idade pré-escolar, tendo como referência que tal período e sua atividade guia representam a gênese das possibilidades imaginativas para a criança.

Se a imaginação não é a causa da brincadeira, mas forja-se no seio da atividade lúdica, cabe perguntar: Qual a necessidade que impulsiona o desenvolvimento imaginativo? Ou ainda, o quê da estrutura da brincadeira de papéis faz com que a criança precise imaginar? Conforme vimos, inexistente imaginação no primeiro ano de vida e na primeira

infância. Assim, Vigotski (2008) afirma que “[...] a imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência [...]” (p. 25).

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

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

Cumpramos ressaltar que a criação de uma situação imaginária não significa a criação de uma situação na qual a criança “inventa” uma realidade. Como destacou Elkonin (1960), “[...] *o jogo com argumento*, por seu conteúdo, é a reconstituição do que a criança vê ao seu redor na vida e atividade dos adultos, e, ao mesmo tempo, é uma especial atividade independente do pequeno [...]” (p. 512, tradução nossa, grifos no original). Portanto, a criação de uma situação imaginária é uma demanda que a reconstituição da realidade coloca à criança. Neste sentido, estamos compreendendo a existência de uma relação dialética entre criação e reprodução. Assim, o fato de a criança reproduzir a vida e a atividade dos adultos em suas brincadeiras, não significa que ela faça uma cópia mecânica delas. Significa, porém, que a criança tem se apropriado paulatinamente da realidade e ao criar uma situação imaginária busca reproduzir nela elementos do real. Como afirma Ignatiev (1960), “[...] os atos que efetua no jogo devem satisfazer exigências determinadas e corresponder à realidade [...]” (p. 336, tradução nossa). Destarte, cabe ressaltar, os aspectos reprodutivos pertencem ao polo *ativo* da imaginação.

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

Conforme já destacamos, a estrutura da brincadeira é que demanda a criação de uma situação lúdica imaginária. Entretanto, dadas as condições concernentes à imaginação compreendemos que para que a *imaginação imagine* é preciso que o indivíduo possua um acervo de experiências que o possibilite não somente conhecer a realidade, mas criar a partir dela.

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

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

Sendo assim, a imaginação principia seu desenvolvimento na idade pré-escolar como requisito da brincadeira de papéis sociais. Neste sentido, a ampliação do repertório infantil em relação à realidade é condição para o desenvolvimento desta função psíquica e o desenvolvimento desta requalifica a atividade à medida que permite a criação de situações imaginárias cada vez mais complexas e convergentes à realidade tendo em vista que esta função promove um provisório afastamento do real para adentrar nele com mais

profundidade. Ademais, cumpre ressaltar que a imaginação permite à criança agir para além da situação imediata, para além daquilo que vê: ela não é a adulta professora, mas precisa imaginar que é; ela não está na escola, mas precisa imaginar que está; ela não tem alunos, mas precisa imaginar que tem ou que seus colegas ou bonecas assim o são; ela não tem lousa, giz ou caneta de quadro branco, mas precisa imaginar que seu graveto ou seu palito o são: a brincadeira de papéis sociais é, portanto, *imaginação em ação*.

Ainda nesta direção, temos destacado que a imaginação possibilita suplantar aquilo que é dado imediatamente. Entretanto, seria um equívoco afirmar que a imaginação “faz isso sozinha”, afinal, não podemos perder de vista que estamos diante de uma concepção de psiquismo como *sistema interfuncional*. Deste modo, é essencial perceber que a linguagem exerce também um papel significativo neste processo.

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

Assim, destacamos o fundamental papel da linguagem como uma condição de duplicação do mundo no plano ideal da consciência, pois, como atesta Luria (1986) “[...] a palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com

objetos, inclusive na ausência deste [...]” (p. 32). É também nesta direção, ressaltando os estreitos vínculos entre imaginação e linguagem, que Petrovski (1985) afirma que “[...] a linguagem permite às crianças imaginarem objetos que até então não tenham visto [...]” (p. 330, tradução nossa).

Os processos emocionais e sua requalificação na idade pré-escolar

Até aqui abordamos como um dos destaques no que se refere à formação dos processos psíquicos na idade pré-escolar o surgimento e desenvolvimento inicial da capacidade de imaginar. Também merece destaque, nesse âmbito, a problemática dos processos afetivo-emocionais e seu lugar no sistema psíquico interfuncional.

Zaporozhets (2002) foi um dos pesquisadores que contribuiu significativamente para a compreensão da função e estrutura dos processos emocionais na atividade infantil. O autor demonstra em suas pesquisas que as emoções mudam de lugar na estrutura temporal da atividade. A princípio as emoções emergem na forma de empatia por outras pessoas de acordo com as necessidades exigidas pelas ações que orientam a conduta da criança. Neste primeiro momento de formação da idade pré-escolar a criança busca reconhecimento dos adultos ao seu redor, seja através das expressões faciais, elogios ou gestos. Estes sinais, a princípio, são mais importantes que a execução de uma determinada ação ou tarefa escolar, por exemplo. Posteriormente, as emoções passam a se anteciparem como força reguladora da conduta da criança, ou seja, anteceder a realização das ações, pois a criança começa a ser capaz de julgar e dirigir suas ações segundo seus desejos, seus conhecimentos e seus valores sociais.

O pesquisador explica que enquanto nos estágios iniciais o afeto aparece *post-factum*, como avaliação emocional positiva ou negativa de uma *situação diretamente percebida* que é *resultado das ações*, com o desenvolvimento psíquico as emoções podem aparecer *anteriormente* à realização da ação, como antecipação emocional das *possíveis conseqüências* e da *situação imaginária* que pode ser gerada quando/se a ação se completar.

Zaporozhets destaca que esta mudança do lugar dos afetos na estrutura da atividade infantil ocorre, pois a brincadeira requer que a criança realize tarefas necessárias a si mesmas e às outras pessoas a sua volta, o que faz com que ela passe a ter preocupação e sentimentos relativos ao impacto que suas ações terão sobre si mesma e no grupo. No início da idade pré-escolar, o princípio das experiências emocionais da criança se expressa na empatia em relação a quem orienta as ações necessárias para realização de determinada tarefa. Para tanto, a criança se envolve e estabelece relações com as pessoas, tornando-se gradativamente mais consciente das afecções provocadas por estas. Segundo Leontiev (2012):

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação (p. 60).

Portanto, no início da idade pré-escolar a criança já consegue fazer uma avaliação cognitivo-emocional positiva ou negativa dos resultados de suas ações a partir da perspectiva e expectativa do que as pessoas de seu círculo mais íntimo esperam de seus atos. Esta gradual consciência de suas próprias possibilidades permite à criança progressivamente controlar seu comportamento, sendo que as emoções e sentimentos passam a funcionar, de forma mais decisiva, como *elementos reguladores da atividade*. Conforme a atividade da criança se complexifica ocorrem mudanças substantivas na composição e

estrutura dos processos emocionais (ZAPOROZHETS, 2002). Isso significa que as emoções passam a antecipar o desenvolvimento de determinada tarefa.

A antecipação emocional, definida por Zaporozhets, se constitui como resultado da atividade interna (intrapésíquica) do sistema interfuncional, que por sua vez é formado na prática da criança com a realidade objetiva. A análise da situação social de desenvolvimento nos indica que novas possibilidades de compreensão das relações sociais estão surgindo para a criança de idade pré-escolar, e isto engendra neoformações psíquicas. É por meio das novas e variadas ações realizadas pelas crianças que os conhecimentos sobre si mesmas e suas capacidades ganham força e “surgem assim o orgulho, a satisfação de si mesmo, a autonomia, a insegurança, a hesitação, a alegria pelo êxito e demais sentimentos humanos superiores” (LIUBLINSKAIA, 1971, p. 377). Portanto, são as relações sociais (plano interpésíquico) que vão dando origem ao desenvolvimento dos sentimentos (plano intrapésíquico).

A criança só consegue se subordinar às finalidades e requisitos operacionais da ação porque há a possibilidade de ela começar a eleger conscientemente uma *hierarquia de motivos* que regulem sua atividade. Isto foi identificado por Leontiev em experimentos e Bozhovich retoma tais resultados: só na idade pré-escolar, como demonstram as investigações, começa a surgir a subordinação aos motivos, baseados no propósito conscientemente adotado, ou seja, o domínio daquele tipo de motivos capazes de impulsionar a atividade da criança apesar de seus desejos diretos (BOZHOVICH, 1985, p. 192).

Pode-se afirmar, assim, que na idade pré-escolar se institui pela primeira vez a *atividade* propriamente dita, compreendida como cadeia de ações impulsionadas e articuladas em torno de dada hierarquia de motivos. No plano afetivo-emocional, tal movimento se expressa como possibilidade de superação de um modo de relação com a realidade pautado essencialmente pelas emoções desencadeadas no contexto das ações em direção à formação do sentimento. Em outras palavras, é possível constatar o *surgimento do sentimento*, propriamente dito, na idade pré-escolar.

O salto qualitativo do sistema interfuncional, que possibilita o aparecimento de sentimentos, mesmo incipientemente, deve-se, em última instância, à internalização de signos, responsáveis por engendrarem as rearticulações funcionais (entrelaçamento pensamento e linguagem). É no início do período pré-escolar que a criança começa a se submeter às instruções verbais dos adultos sem estarem, necessariamente, envolvidas em um contexto simprático. Isto porque, se fornecidas todas as condições educativas necessárias, a face semântica¹ da palavra passa prevalecer sobre a face fonética, ou seja, a ampliação dos significados das palavras implica grandes transformações em termos das possibilidades de domínio da conduta e dos processos de consciência sobre sua atividade.

Essa constatação está em estreita relação com o próprio desenvolvimento da atividade-guia deste período, uma vez que a satisfação dos motivos postos pela brincadeira de papéis requer a interposição do significado dos objetos sem a presença deles. Elkonin (2009) exemplifica como o pensamento e a fala ocupam espaço das ações da criança, ao passo que o uso dos brinquedos como substitutos materiais da brincadeira vai se reduzindo:

É interessante assinalar que as palavras pronunciadas pela criança durante o jogo já exibem um caráter sintético. Por exemplo, ao se preparar para a refeição, a criança acerca-se da parede e faz dois ou três gestos com as mãos – lava-as – e diz: “lavei as mãos”; depois, tendo feito igualmente uma série de

¹ Resumidamente, a face fonética da palavra é quando um som emitido pela criança tem dependência com o contexto simprático. Já a face semântica é quando a palavra compreende o objeto por superação do aporte sensorio-perceptual e carrega as determinações abstratas. O desenvolvimento da face semântica da palavra é um processo permanente de desenvolvimento, na idade pré-escolar a palavra além de exercer a função designadora, funciona também como orientadora da conduta.

movimentos com a comida – leva à boca o pedaço de pau que faz de colher – anuncia: “já comemos” (p. 415).

Este exemplo evidencia como as operações exigidas na brincadeira podem ser substituídas com a preservação do conteúdo social da ação mediante a fomentação do uso da linguagem (fala). Representar adequadamente o papel exige que a criança seja capaz de compreender as regras da brincadeira, dominar suas ações e renunciar a seus desejos imediatos. A fala, além de configurar um instrumento para a subordinação das ações da criança às regras da brincadeira, também será uma nova forma dela expressar seus desejos e emoções. Ter em vista a relação entre o desenvolvimento da brincadeira de papéis e das funções psíquicas, principalmente a linguagem, é importante para compreender como o processo de antecipação emocional vai sendo construído na infância.

Na brincadeira de papéis a criança expressa suas necessidades, interesses e valores sociais, que podem ser analisados no enredo de suas brincadeiras. Elkonin (2009) discute o caráter das relações estabelecidas na atividade lúdica a partir de relações concretas de vida da criança:

Claro que o caráter concreto das relações entre as pessoas representadas no jogo [brincadeira] é muito diferente. Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão do trabalho e de solicitude e atenção de uns com os outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até despotismo, hostilidade, rudeza, etc. Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança (p. 35).

As condições e as relações sociais que a criança estabelece em sua vida concreta são fonte de conteúdo da brincadeira de papéis, atividade esta que funciona como força motriz do desenvolvimento das capacidades psíquicas. O conteúdo das emoções e dos sentimentos origina-se das condições sociais concretas vividas pela criança e se constitui como um importante elemento orientador da atividade, atribuindo-lhe caráter motivador. É importante ressaltar que neste momento a criança observa com mais acuidade e está muito mais sensível às normas, regras e valores sociais.

Conforme explicado acima, as primeiras reações emocionais deste período são produzidas no processo de afecção por determinados objetos/fenômenos, no caso os modelos sociais; num segundo momento, as reações emocionais passam a antecipar a realização das ações da criança, formando os sentimentos, graças à complexificação da atividade. Emoções e sentimentos antecipam os resultados da ação, que está diretamente relacionada com o motivo da atividade; este processo é importante para que a criança consiga organizar e dirigir a atividade que está sendo realizada, ou seja, as emoções e sentimentos desempenham um papel regulador do comportamento.

A essência da brincadeira de papéis reside exatamente nos *papéis* representados pela criança. Porém, a escolha de qual papel assumir no jogo perpassa por diversas determinações. Uma delas é a condição de que o papel seja objetivamente inacessível à criança, ou seja, só na brincadeira é possível desempenhar o papel de um adulto, por exemplo, de um/a professor/a ou de um/a motorista. Além disso, outra determinação que faz a criança escolher um ou outro papel é a capacidade de atribuir valores sociais que se identifica.

Toda atividade exige escolhas dentre as possíveis alternativas que levam ao objetivo traçado. As alternativas dizem respeito às condições objetivas de realização dos atos, e também às identificações valorativas. Nas sociedades de classes os valores nunca são universais, pois são produtos de disputas históricas. Quando a atividade exige uma identificação de gênero, por exemplo, existem basicamente dois valores em disputa: a reprodução da desigualdade de gênero e a emancipação feminina sobre o patriarcado. As

possíveis identificações valorativas que balizam as escolhas da representação de papéis sociais já aparecem na brincadeira.

Em uma das atas apresentadas por Elkonin (2009), a experimentadora pede para duas crianças desempenharem o papel de outras duas colegas, mas uma das meninas (Dina) rejeita a tarefa: “Eu não quero ser Tamara. Tamara sempre se comporta mal, não faz as lições. Ontem procuramos os lápis por toda a parte e ela os tinha escondido. Também vou ter que guardar tudo na gaveta ou quê? (ri)” (ELKONIN, 2009, p. 282). A fala de rejeição de Dina revela que alguns comportamentos (não guardar os materiais da escola) não aprovados socialmente dificultam a tarefa de desempenhar um papel; no exemplo era difícil para Dina assumir o papel de uma colega que não guardava os materiais, e ela já previa a resposta para tal comportamento, ter de guardar tudo na gaveta, mesmo na brincadeira. No exemplo, a rejeição ao papel sinaliza que Dina compreendeu que não guardar o material é ruim, seja porque prejudica a organização do grupo, seja pela reação negativa da professora a tal comportamento, seja porque está apenas cumprindo uma regra (não é possível verificar o que rege tal aprendizagem na situação relatada).

O ocorrido com Dina ajuda a exemplificar que as afecções produzidas por determinados papéis revelam, em alguma medida, que a brincadeira é um espaço no qual a criança expressa os valores sociais que estão se constituindo como legítimos para ela. Isto porque na brincadeira está contemplada a representação de um papel social, que congrega uma atividade social, uso de determinados objetos e inclusive os valores sociais e sentimentos expressos por outras pessoas que serviram de modelos para a criança. O papel social, em última instância, sintetiza um padrão ou modelo de relação humana. A criança pode representar comportamentos preconceituosos, relações de poder na família, no trabalho, ou ainda, relações emancipadoras, de coletivismo, ajuda mútua etc. Brincar é representar as relações entre homens e mulheres em sua totalidade:

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

No tratamento à brincadeira de papéis, Bozhovich retoma o que Vigotski e Elkonin já haviam apontado: a importância do princípio da formação ética e moral proporcionado pela incorporação de papéis sociais. Disto desdobra-se a importância do adulto no oferecimento de modelos e aprovação/reprovação da brincadeira, ou seja, sua intervenção é fundamental para que a criança compreenda a função social de uma posição ética: “a formação moral do pré-escolar está estritamente ligada com a mudança do caráter de suas interações com os adultos e com o nascimento, sobre esta base, de ideias e sentimentos morais, que L. Vigotski chamou de instâncias éticas internas” (BOZHOVICH, 1987, p.267).

O jogo favorece a identificação, para a consciência da criança, das normas éticas de conduta socialmente aceitas e sua compreensão. Simultaneamente, no jogo, estas normas se convertem em autônomas e não em normas impostas de fora, que o pequeno apresenta a si mesmo. Falando figuradamente, o jogo constitui algo assim como aquele “mecanismo” que “traduz” as exigências do meio social em necessidade da criança. Este determina como deve conduzir-se em uma ou outra situação, não espera por fazer o que deve a aprovação dos circundantes. Seu prêmio são os sentimentos de satisfação e alegria pessoal que provoca no cumprimento de seu papel no jogo (BOZHOVICH, 1987, p.268).

Portanto, os processos emocionais na relação com os valores sociais são decisivos na formação da personalidade da criança e têm impacto crucial na idade pré-escolar. Segundo Blagonadezhina (1960, p.355, grifos originais) “uma reação emocional só é motivada por aquilo que de maneira direta ou indireta serve para satisfazer as necessidades dos sujeitos e está ligada às *exigências sociais*”. As emoções e os sentimentos são o que retificam o sentido do papel social representado pela criança e permeado por conteúdos sociais da vida adulta.

A brincadeira pode criar a impressão para quem está de fora que a criança “perdeu a noção” da realidade. Porém, é exatamente o contrário, pois na brincadeira a criança já é capaz de se comparar ao adulto e por meio da representação dos papéis se perceber criança:

[...] 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).

A criança se realiza nos papéis sociais adultos e ao mesmo tempo percebe que não é um adulto. É na própria brincadeira que surgem novas necessidades para criança, com destaque à necessidade cognoscitiva, de apropriar-se de conhecimentos. A princípio esta necessidade aparece como forma de aprofundamento nos papéis sociais, mas sua importância vai ganhando sentido cada vez mais independente e, conseqüentemente, passando a exigir novas atitudes da criança.

Considerações finais

No percurso desenvolvido nesse capítulo, buscamos refutar concepções naturalizantes sobre a brincadeira infantil e a imaginação, bem como sobre os processos afetivo-emocionais na infância. Dedicamo-nos à idade pré-escolar por ser este um período de desenvolvimento que inaugura uma nova época na vida da criança e representa a possibilidade de transformações revolucionárias na relação da criança com o mundo, com impactos decisivos para a formação da concepção de mundo e da personalidade.

Um dos saltos qualitativos viabilizados pela brincadeira de papéis e pelo desenvolvimento da imaginação e dos processos afetivos-emocionais é a possibilidade de a criança dirigir sua conduta pela dimensão ideativa do psiquismo, em detrimento do que é imediatamente captado sensorio-perceptualmente. No contexto da brincadeira, o papel assumido pela criança determina o comportamento que deve ser assumido por ela no interior da situação imaginária. Todo papel possui regras a ele implícitas: assumi-lo significa assumir também as regras condizentes a ele. Neste sentido, quanto mais a criança toma consciência do papel que ela assume, mais as regras concernentes a ele se apresentam para ela, sendo um importante componente desse processo a capacidade de antecipação emocional discutida neste capítulo.

Destacamos o papel da mediação externa como condição para a internalização, pela criança, de signos mediadores que produzirão mudanças qualitativas nos processos psíquicos na idade pré-escolar. Em conclusão, queremos destacar a necessidade de intervenção e condução pedagógica do processo de desenvolvimento infantil, não apenas no tocante à esfera cognitiva, mas também à esfera afetivo-emocional. Vale dizer que tal postulado que não se confunde com a expectativa de controle da conduta infantil ou imposição de situações e tarefas, mas expressa-se como diretividade que potencializa a atividade infantil e promove o desenvolvimento, visando a gradativa complexificação da imaginação e a integração dos processos afetivos e cognitivos como esteio da personalidade infantil em formação.

Referências

- BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Editora Grijalbo, S. A. México, 1960.
- BOZHOVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad em la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**. Antología. Editorial Progreso. Moscú, 1987.
- BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1985.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960.
- IGNATIEV, I. E. La imaginación. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960.
- LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017.
- LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2012.
- LIUBLINSKAIA, A. A. **Desarrollo Psíquico del Niño**. Editorial Grijalbo. México, 1971.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- PETROVSKI, A. V. La imaginación. In: PETROVSKI, A. V. **Psicologia General: manual didáctico para los institutos de pedagogia**. Moscú: Progreso, 1985.
- REPINA, T. A. Development of imagination. In: ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. **The psychology of preschool children**. Cambridge: MIT Press, 1974.
- SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. 2008, n. 8, p. 23-36.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**: problemas de psicología general. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014.

ZAPOROZHETS, A. V. Toward the Question of the Genesis, Function, and Structure of Emotional Processes in the Child. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 40, n..2, May–June, p. 45–66, 2002.