


■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ É preciso transver o mundo: imaginação e faz de conta a partir das contribuições da perspectiva histórico-cultural

 *Fabício Santos Dias de Abreu* *
Marina Teixeira Mendes de Souza Costa **
Daniele Nunes Henrique Silva ***

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a imaginação e a brincadeira de faz de conta enquanto propulsoras de processos de desenvolvimento da criança. A partir da Perspectiva Histórico-Cultural, com foco nos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Mukhina, buscamos sinalizar que a emergência dos processos imaginativos está vinculada às condições sociais específicas, pois o que se imagina e como se imagina, está determinado pelas condições de produção da expressão criadora infantil e por seu contexto cultural. Defendemos que a brincadeira é a principal atividade da criança e que ela engendra mudanças significativas no psiquismo e revelam formas de desenvolvimento do simbolismo. Por meio de um olhar sensível para as formas como as crianças brincam pode-se entender como interpretam, sentem, vivenciam, interagem e (re)produzem a cultura e o próprio conhecimento.

Palavras-chave: Imaginação. Faz de conta. Brincadeira. Perspectiva Histórico-Cultural. Infância.

* *Fabício Santos Dias de Abreu é Pedagogo (UnB), mestre e doutorando em Desenvolvimento Humano e Saúde (Instituto de Psicologia UnB). Professor do Ensino Especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: fabra201@hotmail.com.*

** *Marina Teixeira Mendes de Souza Costa é Pedagoga (UnB), mestre e doutoranda em Desenvolvimento Humano e Saúde (Instituto de Psicologia UnB). Professora de Educação Infantil e Séries Iniciais da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: mtmscosta@gmail.com.*

*** *Daniele Nunes Henrique Silva é Pedagoga, mestre em Psicologia da Educação e doutora em Educação pela Universidade de Campinas. Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Contato: daninunes74@gmail.com.*

Introdução

O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo Manuel de Barros (1916-2014)

Nesse artigo nos propusemos a discutir a brincadeira de faz de conta e seus impactos no desenvolvimento infantil, tema bastante abordado nos currículos, projetos pedagógicos, bem como, no cotidiano da instituição educativa para a infância. Para tanto, nos fundamentamos nos postulados da perspectiva histórico-cultural, em especial, nos trabalhos clássicos de Lev Vigotski (1896–1934), Alexei Leontiev (1903-1979) e Valeria Mukhina (1935), em diálogo com pesquisadores contemporâneos.

Quais pressupostos são esses? Como surgiu essa matriz teórica? Em qual contexto se insere?

A configuração sociopolítica da Rússia após a Revolução Socialista de 1917 impulsionou a ascensão de profundas transformações econômicas, sociais, artísticas e científicas. No campo da psicologia, surge a perspectiva histórico-cultural – proposta por Vigotski e seus colaboradores – que buscou investigar o desenvolvimento humano a partir das transformações realizadas pela cultura na constituição do psiquismo nas dimensões filogenética, ontogenética, sociogenética e microgenética¹.

O foco dessa abordagem voltou-se para entender a organização dos mecanismos psicológicos mais sofisticados, chamados de funções psicológicas superiores, que são típicas da espécie humana, tais como: linguagem, memória, emoção e imaginação, entre outros. E, apesar de passado um século do início do trabalho intelectual de Vigotski, a perspectiva histórico-cultural ainda se mostra atual, fundamentando pesquisas em diversas áreas do saber, como educação, psicologia, literatura, arte, antropologia, e etc.

Como afirmamos anteriormente, defendendo uma nova forma de entender o funcionamento psíquico do homem², essa teoria é responsável por inaugurar uma maneira de problematizar a relação do homem com o seu meio circundante, revelando o papel primordial da história e da cultura para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, “a gênese e a natureza do fenômeno psíquico (funcionamento neuropsicológico) não podem ser encontradas nas profundezas do código genético nem nas alturas insondáveis do espírito, mas no processo sócio-interacional da vida” (DAMASCENO; GUERREIRO, 1991, p. 16).

Ao nascer, o homem caracteriza-se como um sujeito incompleto (um tornar-se que se concretiza na vivência cultural), sendo o mais indefeso dos mamíferos (Pino, 2005). Sua sobrevivência, condição elementar de qualquer espécie, depende da solidariedade dos seus semelhantes. O bebê humano, ser humano em potencial, a partir do momento de seu nascimento biológico e da sua inserção na cultura, tem disponíveis diversos recursos simbólicos que são compartilhados com seus pares imediatos. Por meio das dinâmicas interpessoais, as ações do bebê são significadas, tornando-se, cada vez menos, automáticas ou instintivas.

Só podemos ingressar no mundo da cultura pela mediação do outro. Isto é, das relações humanas e das práticas sociais. O processo de passagem do ser biológico, regido unicamente pelas funções elementares – as quais são direcionadas pelas

necessidades básicas e pelo instinto (sede, fome, proteção, entre outros) –, para o humano (simbólico) ocorre em razão do surgimento do trabalho no desenvolvimento filogenético. É da necessidade do trabalho que vimos surgir as primeiras ferramentas e signos que vão transformando a paisagem natural em um cenário cultural. Um cenário que é criado pelo homem e que, ao mesmo tempo, o constitui.

No entrever dos planos natural e cultural, existem concomitante e contraditoriamente, ruptura e continuidade. Ruptura, pois o signo (sistemas simbólicos) exerce ação transformadora sobre as funções elementares, que passam a operar sob a regência das leis da história; e continuidade porque as funções superiores pressupõem a existência de um alicerce biológico para se viabilizarem (PINO, 2005).

À luz dessas premissas, entende-se que no desenvolvimento ontogenético os processos cognoscitivos não se vinculam, unicamente, à experiência individual, mas se transformam, radicalmente, a partir dos intercâmbios sociais travados no território da cultura por meio da linguagem. Tais processos, conforme defendem Pino (1991) e Silva (2012), consolidam-se na internalização das ações partilhadas culturalmente. Assim, as formas superiores de funcionamento psicológico (imaginação, atenção voluntária, emoção, percepção etc.), base da experiência humana, que integra os sujeitos ao meio circundante e a seus pares, também estão alicerçadas nas trocas sociais travadas desde o nascimento. Assim, podemos dizer que nos tornamos sujeitos porque, antes de sermos individuais, somos sociais.

1. Imaginação e criação

A imaginação é uma das funções especificamente humanas estudada pela corrente histórico-cultural, em especial, pelos russos Vigotski (1998, 2003, 2006, 2009), Leontiev (2012) e Mukhina (1995), ocupando lugar de destaque nas problematizações sobre o desenvolvimento infantil. Tais autores dedicaram-se à compreensão do funcionamento imaginativo, caracterizando-o pela capacidade de o homem criar novas imagens por meio de associação e dissociação das impressões percebidas do real.

Para eles, a imaginação permite a estruturação de ações criadoras, que se manifestam em todos os aspectos da vida cultural do homem. De fato, não há nada no mundo (excetuando-se o que é da ordem da natureza) que não seja resultado da criação humana, de sua autoria (VIGOTSKI, 2006, 2009). A ciência, a arte e a técnica são exemplos de criações que revelam a dimensão autoral e criadora dos homens.

Nesse sentido, imaginar e conhecer são processos indissociáveis da atividade mental do homem e constituem o princípio do processo criador (SILVA, 2012). Para os teóricos da corrente histórico-cultural, a ação imaginativa e criadora manifesta-se ao longo de todo o desenvolvimento ontogenético e assume contornos específicos na infância. As formas de as crianças configurarem suas expressões autorais, por meio de brincadeiras, narrativas, desenhos etc., por exemplo, indicam não somente seus modos de pensar sobre o real, mas também, de senti-lo e interpretá-lo (COSTA, 2012; SILVA, 2012).

A partir da dissociação e associação de impressões percebidas, eles

parecem repetir aquilo que vivem nas suas dinâmicas sociais. Todo material de sua imaginação sugere um aporte na realidade, como se a reproduzisse. Contudo, apesar do caráter reprodutor, os pequenos criam ao imitar. Aspectos novos, palavras criadas, grafias surpreendentes e discursos originais sobre o próprio real emergem nos momentos em que narram, brincam ou desenhavam (SILVA; ABREU, 2016, p. 140).

A composição interpretativa e expressiva, demonstrada nas ações inventivas da criança sobre a realidade, demonstram o desenvolvimento de esferas cognoscitivas e sensíveis sobre a experiência infantil no mundo. A criança pode *ser o outro* (outros) quando brinca, fantasia histórias, narra, (re)cria a realidade, desenha, etc. As condições em que ela vive, o que vê e o que ouve tornam-se material para a sua criação. Como poderemos perceber na situação³ abaixo, as meninas assumem o papel de *mãe e filha* e o menino de *filhinho* e, posteriormente, de *cachorro*:

Episódio: Casa de boneca

As crianças na faixa etária de 4-5 anos de idade (2 período da Educação Infantil de uma escola pública do Distrito Federal) estão brincando na casinha de boneca que fica no pátio do colégio.

Helena pergunta para Vinicius:

- O que você é?

Coçando a cabeça, ele responde:

- Eu sou o filhinho.

Em seguida, ele se joga no chão e engatinha para embaixo da mesa.

Helena diz:

- É o bebê esse menino!

Sandra fala:

- Ele é bebê.

Enquanto isso, Vinicius vai para perto da caminha e fica com a língua de fora olhando para Helena e Sandra.

Ninguém dá atenção para Vinicius.

Ele sai da casinha.

...

Vinicius retorna para dentro da casinha imitando um cachorro latindo e derruba os brinquedos que estão sobre a mesa.

-Au, au, au!

Helena e Sandra o colocam para fora da casinha e Helena diz:

- Gente, esse cachorro não para quieto!

(...)

Nesses termos, a emergência dos processos criadores está vinculada às condições sociais específicas. O que se imagina e como se imagina estão determinados pelas condições de produção da expressão criadora infantil, por seu contexto cultural mais amplo, caracterizando sua base sociogenética. Por isso, Vigotski (2009) alerta para a importância de pesquisas sobre a imaginação e a brincadeira em diversos âmbitos, em especial, o educacional, afirmando que a temática da atividade criadora é central nos estudos de pedagogia e psicologia para se entender os processos de desenvolvimento simbólico na infância.

2. O brincar no cotidiano da Educação Infantil

Historicamente, o trabalho com crianças pequenas vem assumindo diferentes facetas no que se refere a função da

Educação Infantil. No início do século XX, observa-se o domínio de uma forte tendência ao atendimento médico-sanitarista. Em seguida, por volta da década de 1970, assume-se uma preocupação basicamente assistencialista e social. Atualmente, abre-se um campo amplo às discussões sobre a questão educacional como crucial ao trabalho com esta faixa etária, especificamente, no que tange a qualidade e a organização do trabalho pedagógico destinado à infância (KRAMER, 2001).

Por esta razão, o trabalho educacional voltado para Educação Infantil vem ganhando centralidade de interesse, não somente nas pesquisas acadêmicas, mas, principalmente, no âmbito educacional, basicamente, no que se refere às inovações metodológicas e conceituais do trabalho docente. As/Os educadoras/educadores estão cada vez mais preocupados em ampliar o rol de informações sobre aspectos do desenvolvimento infantil e o embasamento teórico parece ser caminho importante para reflexão e aprimoramento da prática educativa.

Com o avanço dos trabalhos relacionados à abordagem social da infância (ARIËS, 2011; CORSARO, 2011) e a maior discussão e divulgação de experiências educativas na Educação Infantil, o espaço educativo passou a ser visitado sob outra perspectiva, como palco privilegiado para emergência dos processos criadores, mediacionais e expressivos da cultura infantil, onde as atividades que envolvem a brincadeira e a imaginação ganham centralidade.

Ao tratarmos sobre o brincar, por exemplo, é preciso termos claro duas questões que Vigotski (2008b) evidencia: a) a origem da brincadeira na ontogênese e b) o papel do faz de conta nesse desenvolvimento. O teórico aponta dois momentos em que a brincadeira acontece de forma diferenciada - nos anos iniciais e na idade pré-escolar⁴ - e revela a relevância dessa atividade para o desenvolvimento do processo de simbolização, que é criador e autoral por excelência.

Uma das principais atividades que surge nesta fase da infância é o brincar de faz-de-conta. É consenso entre os autores da perspectiva histórico-cultural que a brincadeira é a atividade principal da criança e que ela engendra mudanças significativas no psiquismo infantil. Para Vigotski (2008b), a gênese do faz de conta está na necessidade de a criança apreender o universo cultural circundante. Ele esclarece que, nos anos iniciais, a criança apresenta a necessidade em realizar desejos imediatos. O período entre o desejo e a sua satisfação é muito pequeno (COSTA, 2012).

Logo que a criança demonstra vontade em pegar um determinado objeto, ela precisa consegui-lo imediatamente. Se ela não obtém o que deseja, provavelmente, mostrará de alguma forma sua insatisfação. "Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignação" (VIGOTSKI, 2008b, p. 25). Em outras palavras:

Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias (VIGOTSKI, 2008b, p. 25).

Entretanto, na idade pré-escolar ocorre uma mudança

daquilo que a criança anseia. Ela sente a necessidade de participar do universo adulto circundante, mas o mundo se apresenta para a criança repleto de tendências irrealizáveis, ela não é capaz de operá-los por estarem além de suas capacidades físicas. Ela quer dirigir, mas não consegue fazê-lo; ela quer ser mãe, mas não pode ser de fato. Logo, ela brinca. Nesse sentido, é por meio da brincadeira que dramatiza papéis sociais experimentando situações que vivencia habitualmente (DELA-RI, 2015; LEONTIEV, 2012; PRESTES, 2011). Alinhada a essas discussões, Mukhina (1995) sintetiza que, por meio da brincadeira a criança satisfaz seus desejos de inserção na cultura e nela “reproduz as relações e atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica” (1995, p. 155). Em síntese, Leontiev (2012) endossa que a brincadeira da criança não é instintiva, mas essencialmente humana, pois organiza-se de forma objetiva e constitui a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos e relações sociais.

Podemos dizer que as crianças fazem interpretações detalhadas das relações entre os homens por meio da brincadeira. Ao encenarem o faz de conta, as crianças realizam um certo tipo de interpretação e apropriação das normas sociais, compreendendo “melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações” (LEONTIEV, 2012, p. 160). Por exemplo, em um enredo imaginativo de um contexto em sala de aula, onde os papéis assumidos são de professor e alunos, os brincantes assumem as obrigações sociais do papel escolhido. Ou seja, as crianças encenam determinado papel e atuam de acordo com ele. O personagem de professor, por exemplo, impõe a criança representar o protótipo social de *ser professor*; atencioso, e, ao mesmo tempo, firme. Brincar de *ser aluno*, por seu turno, requer da criança brincar daquilo que ela compreende que é ser aluno na realidade; uma certa obediência. Essa problematização pode ficar mais clara no episódio apresentado a seguir:

Episódio: Polícia e ladrão.

A pesquisadora se aproxima de Eduardo, Alessandro e Leandro que estão dentro de um carro grande de brinquedo e Eduardo diz:

- Tia, a gente é polícia!

Alessandro continua a conversa:

- É... a gente vai pegar a grana.

A pesquisadora pergunta:

- Como assim?

Leandro explica:

- Nos três somos polícia, vamos pegar o ladrão e prender.

Alessandro continua a conversa:

- E a grana tá lá naquela casa (aponta para a casinha de boneca).

(...)

Contudo, desdobramos de Vigotski que a brincadeira não pode ser entendida como uma mera imitação. Por meio de uma elaborada atividade de recombinar os elementos da realidade, as crianças evidenciam aspectos de uma *autoria infantil* (SOUZA & SILVA, 2010; COSTA, SILVA, & SOUZA, 2013). De forma autêntica, eles demonstram no faz de conta que o vivido é ressignificado ludicamente (MAGIOLINO, 2015), refletindo no jogo dramático toda a diversidade da realidade que as circunda (MUKHINA, 1995).

Ainda sobre isso, Mukhina (1995) percebe que na brincadeira existe o argumento e o conteúdo, e que esses se diferenciam a partir da idade das crianças. A realidade social, a qual a criança tem necessidade de representar no faz de conta, converte-se em argumento para o desenrolar da cena lúdica. Esta requer um conteúdo, que é aquilo que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do universo adulto. Por exemplo, um argumento comum no cotidiano da Educação Infantil diz respeito as rotinas da esfera privada vivenciadas pelas crianças no ambiente doméstico, como as relações entre pais e filhos, que são transpostas para a brincadeira de casinha. Já o conteúdo são as formas como o faz de conta se desenrola, ou seja, o enredo que cria a cena lúdica.

No Episódio descrito anteriormente “Casa de bonecas”, podemos perceber que o argumento é representado nas situações familiares entre mãe (Helena) e filhos (Sandra e Vinicius) e, em seguida entre: mãe (Helena), filha (Sandra) e o cachorro (Paulo). Em relação ao conteúdo, refere-se a como essas interações acontecem, como as crianças se expressam e como constroem a história encenada.

Mukhina (1995) também sinaliza que quanto maior for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos e os conteúdos das suas brincadeiras. Dessa forma, há uma diferença qualitativa no brincar das crianças mais novas se comparadas as mais velhas no que se refere a criação de cenas e enredos, que vão se complexificando a partir do alargamento das experiências sociais e de um domínio mais competente da linguagem.

Vigotski (2008b) afirma, então, que essa capacidade criada evidenciada no brincar não é algo inato e não está presente nas crianças muito pequenas, ela surge da ação. Desse modo, a fantasia é um processo psicológico novo para a criança de idade pré-escolar, sendo definidora do faz de conta. E, aqui, encontramos um elemento original; a maior complexidade do funcionamento imaginativo.

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; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 2008b, p. 25).

Assim, a ação na brincadeira realizada pela criança na primeira infância se distingue daquela que está em idade pré-escolar. Isso porque, os processos de simbolização da criança vão se tornando mais complexos. Mukhina (1995) faz uma constatação importante ao sinalizar que o conteúdo das brincadeiras de faz de conta das crianças mais velhas pauta-se nas relações entre as pessoas e na incorporação de papéis sociais, ao passo que as menores agem de acordo com o objeto que tem a mão, se tiverem um pincel, por exemplo, será pintor.

Vigotski (2008b) elucidou que, nos anos iniciais, a ação da criança sobre os objetos se relaciona diretamente ao campo visual. Existe uma união entre a palavra e o objeto em si, sendo que o campo semântico e o visual estão vinculados sem qualquer possibilidade de divergência. Em contrapartida, na idade pré-escolar, o campo semântico e o ótico, não necessariamente, precisam coincidir para que a brincadeira aconteça. Nessa

faixa etária, a criança desloca a ideia do objeto. Ou seja, “a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto” (VIGOTSKI, 2008b, p. 30). Segundo o teórico, essa separação entre a palavra e o objeto não é uma tarefa fácil para a criança, sendo a brincadeira uma atividade importante para que essa transição ocorra.

No faz de conta, os sentidos dos objetos são, também, produzidos pela gestualidade que as crianças realizam ao manejá-los. Assim, como Mukhina afirma, defendemos que a atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico). Para a autora, essa questão se evidencia quando a criança faz uso do que ela chama de substituto lúdico, que é o resultado da ação pela qual a criança troca a função original de um objeto, transformando-o em outro para compor a brincadeira.

Por exemplo: uma trouxa de roupas pode virar um bebê, um cabo de vassoura pode se transformar em um cavalo de pau, o balde tornar-se uma bacia e a areia massa de bolo. Isso é possível porque a criança age além do objeto que vê, ela separa a ideia do objeto, imagina e cria. Para tanto, é preciso que sua gestualidade signifique o objeto em questão. Ou seja, que seu corpo se organize de acordo com o objeto que busca representar. Por isso, há uma forma presumível de segurar a trouxa de roupas, o cabo de vassoura, o balde e a maneira de utilizar a areia (ALVES, 2009; LEONTIEV, 2012; COSTA, SILVA, E SOUZA, 2013; SILVA, COSTA, E ABREU, 2015; VIGOTSKI, 2008A, 2008B). Na situação descrita a seguir podemos visualizar melhor essas questões.

Episódio: Os palitos.

Depois da acolhida inicial da professora, cada criança vai em uma caixa e pega um palito de picolé.

Máisa pega o palito de Léia, encontra um sobre o outro e diz:

- Ai nos tava passeando.

Léia pega seu palito de volta e continua (os movimenta como se estivesse andando):

- Vamos amiga. Vamos jogar futebol.

Máisa faz um movimento como se seu personagem (palito) estivesse voando

- Eu vôo.

Léia dá sequência:

- Eu também.

(...)

Em sua trajetória de desenvolvimento, aos poucos, a criança

passa a depender cada vez menos da gestualidade para expressar uma determinada ideia. Isso implica afirmar que com o desenvolvimento da palavra ocorrem mudanças nos modos de como a criança brinca. De fato, observamos uma abstração cada vez mais complexa, confirmando a relação existente entre a linguagem/palavra e a imaginação (VIGOTSKI, 2008; CRUZ, 2011; COSTA, SILVA, & SOUZA, 2013; SILVA, COSTA, & ABREU, 2015; DELARI, 2015). Como Alves (2009, p. 98) esclarece:

A linguagem, como mediadora da cultura, forneceria três possibilidades de entendermos a brincadeira sob um ponto de vista histórico-cultural, possibilitando à criança: a) operar na ausência do objeto; b) generalizar e categorizar os objetos com que entra em contato; e c) utilizar formas de comunicação que garantam a conservação e transmissão de informações e experiências. Esta última possibilidade é característica de crianças em idade escolar.

De fato, Vigotski (2008a, 2008b, 2009) defende que a brincadeira é a atividade principal do desenvolvimento infantil. É por meio dela que a criança expressa o que *lê do mundo*, interpretando as experiências que vivencia em seu cotidiano. Logo, ao observarmos as crianças brincando, percebemos como elas reproduzem e, sobretudo, criam, por meio de variados recursos expressivos e linguísticos, o universo circundante.

Considerações Finais

Diante do exposto, chamamos a atenção para um tema que nos é muito caro. As diferentes brincadeiras que observamos e participamos junto com as crianças em nosso dia-a-dia no contexto educativo nos revelam o desenvolvimento do simbolismo infantil. Ou seja, como as crianças pensam, interpretam, sentem, vivenciam, interagem e (re)produzem a cultura e o próprio conhecimento.

Por todos os aspectos aqui elencados, o olhar para a brincadeira está muito distante de ser um mero passatempo, um prêmio, um breve momento de descanso ou algo fortuito. Brincadeira é coisa séria. A vivência lúdica requer atenção e cuidado dos educadores. Assim, brincar com a criança, registrar do que ela brinca e como brinca; quais objetos utiliza etc. são aspectos fundamentais para aqueles que trabalham na Educação Infantil. Nessa linha, o poeta Manuel de Barros nos inspira: “O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”.

Notas

¹ Vigotski formula que o desenvolvimento humano se dá em planos genéticos que se integram entre si, a filogênese diz respeito a história evolutiva da espécie humana, a ontogênese a história pessoal de cada um, sociogênese a história de determinado grupo social a qual o sujeito pertence e, por fim, a microgênese é a história dos processos psicológicos específicos dos indivíduos.

² Aqui usamos a palavra homem, tal como Vigotski, relacionado à espécie e não ao gênero.

³ Os episódios aqui apresentados foram retirados do diário de campo da pesquisa de Costa (2012) e consta no banco de dados do Grupo de Pesquisa Diálogos em Psicologia (Universidade de Brasília).

⁴ Em Obras Escogidas IV - Psicologia Infantil, Vigotski (2006) elenca a idade pré-escolar como sendo entre três e sete anos. Zoia Prestes, tradutora do Imaginação e criação na infância (Vigotski, 2009) explica que a primeira infância nas obras russas, desse período, são entendidas a criança até três anos de idade, já a pré-escolar abrange dos três até os sete anos.

Referências bibliográficas

ALVES, Álvaro Marcel. **Jogo, cultura e imaginação**: aproximações histórico-culturais. *Práxis Educativa*, 4(1), 97-105, 2011

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

- COSTA, Marina Teixeira. **O papel do corpo nas práticas de letramento**: um estudo sobre as atividades criadoras na infância (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2012.
- _____.; SILVA, Daniele Nunes; SOUZA, Flavia Faissal. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. São Paulo: Summus Editorial, 2013.
- CRUZ, Maria Nazaré. Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza; A. L.; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.). **Emoção, memória, imaginação** — a constituição do desenvolvimento humano na história. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.
- DAMASCENO, B.; GUERREIRO, M. **Desenvolvimento neuropsíquico**: suas raízes biológicas e sociais. Cadernos Cedes, 24(2), 10-16, 1991.
- DELARI, Achiles Jr.. **Personalidade, drama e brincadeira de papéis sociais** — em diálogo com o educador, 2015. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/10778902-Personalidade-drama-e-brincadeira-de-papeis-sociais-em-dialogo-com-o-educador.html>>. Acesso: Jan.2018.
- LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.
- MAGIOLINO, Lavinia Salomão. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação estética. In: SILVA, Daniele Nunes; ABREU, Fabrício Santos (Org.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 134-154, 2015.
- MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo, Martins Fontes, 1995
- PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **O conceito de mediação semiótica em Vigotski e o seu papel na explicação do psiquismo humano**. Cadernos Cedes, 24(2), 32-43, 1991.
- PRESTES, Zoia.. A escolarização da brincadeira de faz de conta. In: TUNES, Elizabet (org.) **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: Papyrus, 85-96, 2011.
- SILVA, Daniele Nunes. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.
- _____.; ABREU, Fabrício Santos. Imaginação e infância: conversas com educadores sobre o faz de conta na escola. In: BARBATO, Silvine; CAVATON, Maria Fernanda Farah (org.). **Desenvolvimento humano e educação**: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Edunit, Aracaju, 123-137, 2016.
- SILVA, Daniele Nunes; COSTA, Marina Teixeira; ABREU, Fabrício Santos. Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In: SILVA, Daniele Nunes; ABREU, Fabrício Santos (Org.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 111-132, 2015.
- SOUZA, Flavia Faissal; SILVA, Daniele Nunes. **O corpo que brinca**: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. Psicologia em Estudo, 4(15), 705-712, 2010.
- VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo, Ática, 2009.
- _____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 23-36, 2008b.
- _____. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Obras Escolhidas IV** – Psicologia Infantil. Madrid: Machado Libros, 2006.
- _____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.