

# PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: OLHARES SOBRE O JOGO SIMBÓLICO

*Camila Ramos do Nascimento Souza  
Fernanda Duarte Araújo Silva*

## Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, vertente que aborda o desenvolvimento humano a partir da interação do sujeito com o contexto social e cultural, bem como tratar da importância do processo educativo no processo de humanização dos indivíduos, em especial, contemplaremos os estudos desenvolvidos sobre o jogo simbólico<sup>1</sup> e sua relevância durante a infância.

A educação, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, constitui-se como um espaço propício para promover a formação do sujeito, na qual os conhecimentos acumulados historicamente serão trabalhados com as novas gerações e outros saberes também serão construídos. Considera-se que a aprendizagem promove o desenvolvimento humano e, para que isso ocorra, é necessário que aconteçam relações mediadas, planejadas e intencionais. O melhor lugar para que isso ocorra são os diversos espaços educativos, entre eles, a escola.

O presente texto organiza-se da seguinte forma: inicialmente, abordaremos a origem dos estudos e pesquisas da Psicologia Histórico-Cultural, bem como a sua base alicerçada no materialismo histórico-dialético. Além disso, contemplaremos qual é a função da educação a partir dessa corrente de estudos e quais as discussões realizadas nessa vertente teórica sobre o brincar e suas possibilidades.

## A Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético

Durante o início do século XX, começa a ser construída na antiga União Soviética, uma psicologia idealizada por Lev Vygotsky<sup>2</sup> e seus colaboradores Alexis Leontiev e Alexander Luria, entre outros pensadores russos. A defesa dessa vertente psicológica intitulada Psicologia Histórico-Cultural, que é inspirada no materialismo histórico-dialético, é que o comportamento consciente pode ser encontrado nas relações sociais que o sujeito possui com o ambiente externo. Mas é importante destacar que nessa linha, o homem não é só influenciado pelo meio, mas é um sujeito

---

<sup>1</sup> Abordaremos os termos “Jogo Simbólico” e “Brincadeiras de faz-de-conta” como sinônimos.

<sup>2</sup> As distintas grafias do nome do psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotski são decorrentes dos registros encontrados nas obras consultadas. Nossa opção, ao citarmos o nome do autor, será a grafia Vigotski.

ativo que também o influencia (Luria, 2010). Entre os anos de 1914 a 1918, acontecia a Primeira Guerra Mundial, algo que deixou sequelas no campo político e econômico no mundo todo. Em 1917, a Revolução Russa, sob o governo de Lênin, ganha força e influencia diretamente os estudos e pesquisas desenvolvidos por Vygotsky e demais autores russos.

A construção da Psicologia Histórico-Cultural se dá então num movimento de revolução, no qual encontravam-se, em destaque, outras teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento humano. A seguir, apresentaremos características gerais das principais vertentes encontradas.

A teoria inatista considera a individualidade do ser, em que o desenvolvimento é determinado no próprio sujeito, quando acredita-se que ele já nasce com habilidades e o ensino se baseia nelas. Como consequência, isso pode causar a exclusão daqueles que, ao nascerem, não adquiriram “habilidades” consideradas como “essenciais”.

Segundo a vertente ambientalista/behaviorista, o desenvolvimento psíquico humano é determinado pelo ambiente e se dá de forma repetitiva, automática, sem ação. Mesmo numa relação passiva do sujeito com a família e outros setores, desconsidera-se a interação ativa do indivíduo com o meio social. Na área da educação, isso traz consequências para o ensino, pois ele se baseia numa pedagogia tradicional, focada na repetição e transmissão de conteúdos por parte do professor a alunos que são vistos como mero receptores (Asbahr; Nascimento, 2013). Algo em comum apresentado por essas duas teorias (inatista e ambientalista) é que o desenvolvimento humano já está determinado: na teoria ambientalista, pelo ambiente; na inatista, pelo sujeito que já nasce com uma base biológica definida.

A teoria interacionista enfatiza as interações do sujeito com seu entorno social, mas, de forma equivocada, acredita-se que a aprendizagem seja condicionada pelo grau de desenvolvimento biológico (Asbahr; Nascimento, 2013). Diante destas abordagens, manifesta-se socialmente a necessidade de desenvolver uma psicologia soviética que considerasse as demandas da sociedade, o contexto de vida e a realidade dos sujeitos no processo de desenvolvimento humano.

Vygotsky sentia a urgência de se construir uma nova psicologia, que fosse próxima do mundo real e que contribuísse para transformações no contexto social. Essa vertente é então considerada cultural, porque engloba os “meios sociais” e instrumentos utilizados pela sociedade, sendo um deles a linguagem, que ajuda a organizar e desenvolver o pensamento. Tal vertente é entendida como histórica e também cultural, porque os instrumentos que a humanidade utiliza para agir sobre o ambiente e seu comportamento foram criados e desenvolvidos durante a história do homem na sociedade (Luria, 2010). Surge então a Psicologia Histórico-Cultural, em face do descontentamento e oposição frente às teorias psicológicas predominantes da época, uma delas a Psicologia Experimental, que reduzia os conhecimentos psicológicos a técnicas baseadas no experimento e na observação do comportamento (Meira, 2007).

O comportamento era entendido como algo pronto e que deveria ser absorvido e moldado. Por outro lado, Vigotski procurava entendê-lo sobre um novo ângulo, considerando as interações sociais do sujeito com outros, os quais estão inseridos num contexto histórico (González-Rey, 2007), ou seja, ele valorizava as experiências do homem na sociedade.

Sobre a base filosófica amparada no materialismo histórico-dialético, Tuleski (2021, p. 15) afirma que:

Apropriar-se das categorias do materialismo dialético significa mudar o modo de pensar a realidade em sua unidade objetivo/ subjetiva. Tal forma de pensar entra em choque com os processos alienadores e alienantes a que estamos submetidos em nosso trabalho na sociedade capitalista, o que exige um processo de análise, crítica e autocrítica constantes.

Assim, a perspectiva do materialismo histórico-dialético exige uma relação direta com a realidade concreta para realização de uma análise objetiva. Também requer que compreendamos quais são as conexões internas desse fenômeno, seu desenvolvimento e movimento, pois, segundo essa vertente, a organização social e a história humana são marcadas por processos contraditórios e que se transformam. Sobre a complexidade dessa abordagem, Tuleski (2021, p. 17) afirma ainda que:

Justamente por todo o exposto, a dialética materialista como método de análise do real, é uma atividade árdua e complexa, que não pode ser realizada por atalhos ou por caminhos ou respostas fáceis, é um constante esforço de ir e vir da realidade ao pensamento e vice-versa, superando por incorporação a aparência fenomênica e capturando o máximo de relações possíveis em um dado momento da investigação.

Segundo Pereira e Francioli (2011), o materialismo fundamenta-se na ciência, que disponibiliza o conhecimento de que precisamos para compreender o mundo em sua totalidade. Essa base epistemológica também aborda a necessidade de rompimento com exploração do trabalho e as desigualdades sociais enraizadas na sociedade capitalista. Para isso, é preciso compreender a sociedade aliada à natureza, que é de onde o homem extrai recursos para criar seus produtos de consumo. Dessa forma,

Marx desenvolveu a dialética em bases materiais tendo, no ponto de partida, indivíduos reais produzindo os seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens. Por isso a concepção de Marx é chamada de materialismo dialético ou materialismo histórico que, às vezes aparecem unificados na denominação materialismo histórico-dialético. (Saviani, 2015, p. 27-28).

Percebemos que o materialismo histórico-dialético fundamenta a reflexão sobre a formação do psiquismo, que acontece de forma contextualizada na esfera social, política, econômica e cultural. Nesse sentido, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano não está determinado; ele ocorre de maneira dialética ao constituir a si mesmo e o contexto a qual pertence, pois considera que o homem progride à medida que transforma o meio e, conseqüentemente, também se transforma.

O processo de constituição do ser humano está intimamente relacionado com o processo de troca e apropriação do mundo cultural, com seus signos e instrumentos. Assim, o desenvolvimento humano não ocorre de forma natural ou espontânea. Ele envolve a ligação com a cultura e as relações sociais. Só assim ocorrerá o processo de humanização do ser, ou seja, as pessoas se humanizam nas interações com o meio. Sobre esse processo de constituição humana, Miller (2020, p. 2) tece alguns questionamentos importantes, sendo eles: “Mas já não nascemos humanos? Dependemos de nossa trajetória de vida para nos humanizarmos? Como isso se explica? [...]”.

A Psicologia Histórico-Cultural tem por base que o desenvolvimento humano se dá socialmente e mediado por aspectos culturais, históricos e sociais. Ao nascermos, temos um aparato biológico com funções psicológicas de nível elementar, tais como a memória e a atenção involuntárias, a percepção, entre outras, que são importantes para a nossa sobrevivência. Mas temos também as funções que são construídas por meio da interação com o outro, que são nomeadas de “Funções Psíquicas Superiores”, sendo elas: a percepção, abstração, emoções, atenção, memória e linguagem.

Vale enfatizar que, dentre estas funções psíquicas superiores, a linguagem possui um lugar de destaque nessa vertente teórica; afinal, é por meio dos significados construídos socialmente que constituímos nosso pensamento e desenvolvemos a capacidade de interagir com o outro, nos comunicar e assegurar que a história da humanidade seja transmitida de geração em geração.

É importante citar que a maneira como cada pessoa irá internalizar e estruturar seu pensamento não acontece de forma uniforme, mas possui relação intrínseca com as vivências de cada um. Dessa forma, a formação do pensamento se dá nessa relação com a cultura, resultado da criação humana que foi exposta e interiorizada por nós desde a mais tenra idade. Mas essa relação do homem com a cultura ocorre através de sua mediação com instrumentos e signos. Os instrumentos são criados no processo histórico com intuito de facilitar a relação do homem com o meio. Já os signos foram criados neste processo de desenvolvimento do pensamento, na relação do homem com o mundo do trabalho, ou seja, são os processos mentais que podem incluir palavra falada ou escrita, imagem, cálculo, dentre outras. Os signos possibilitam a nossa comunicação e indicam a realidade de forma material e ideal. Mas como afirma Martins (2011, p. 3), “[...] é material na medida em que é estrutura orgânica e é ideal posto ser o reflexo da realidade, a ideia que a representa subjetivamente”.

Identificamos, assim, que os instrumentos, o signo e o objetos culturais contribuem para formar a consciência, que começa num aspecto social e, conforme vai interagindo e absorvendo a cultura, transforma-se em individual. Sobre a importância dessa relação do homem com o trabalho no processo de humanização, encontramos que:

A superação das necessidades humanas por meio do trabalho é o motor gerador de novas necessidades. À medida que necessidades mais básicas, relativas à experiência humana, são supridas (como comer, beber, dormir), outras novas e mais complexas vão emergindo nesta relação entre homem e realidade, mediadas pelo trabalho. A produção e a apreciação artística devem ser entendidas como uma necessidade complexa da experiência humana. (Gomes; Carli, 2021, p. 119).

Pelas interações sociais, o homem cria cultura, transforma o meio em que vive e é transformado por ele. Nessas interações se dá a consciência e a identidade do ser humano, considerando o meio histórico, cultural e social e nelas se desenvolvem as funções psíquicas superiores, como os signos e as ferramentas. Nesse movimento, ao se apropriar dos signos que dialogam entre si, ocorre a formação da linguagem (Resende; Arena, 2023). Podemos afirmar que a linguagem desenvolve uma função importante no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Para Vygotsky (2007), a linguagem reorganiza as funções mentais, incluindo memória, pensamento, dentre outros, modificando-as.

Conforme citamos, para Vygotsky (2010) essas formas psíquicas se constituem de duas maneiras: inicialmente, como funções intersíquicas no meio coletivo e social; e como funções intrapsíquicas, como atividade interior do pensamento, isto é, primeiro ocorrem na esfera social, externa, para depois serem interiorizadas no sujeito, formando o seu jeito de ser. Os processos intersíquicos são divididos com as pessoas. Por exemplo, quando as crianças nascem, estão em contínuo contato com os adultos, sendo eles facilitadores da interação da criança com o mundo. Ao longo do tempo, quando crescem, o que era só dividido com os adultos passa a ser internalizado na própria criança. Um exemplo disso é a fala: quando em contato com familiares, a criança começa a desenvolvê-la e procura apresentar as suas necessidades ao outro. Depois, em seu interior, começa usá-la para si mesma, para se direcionar, agir e planejar sua ação (Luria, 2010).

Nesta abordagem, encontramos a lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo, que considera que os processos funcionais inicialmente aparecem no contexto social como categoria intersíquica e são internalizados, transformando-se posteriormente em ferramentas psíquicas. Mas, para que esses processos sejam internalizados, ou seja, se tornem intrapsíquicos, o indivíduo deve passar por situações, experiências e vivências nas quais o meio ofereça o acesso ao patrimônio cultural acumulado historicamente.

Dessa forma, os estudos relacionados à Psicologia Histórico-Cultural abordam que uma pessoa não nasce pronta para viver em sociedade, pois suas características naturais não são suficientes. Todavia, no processo de desenvolvimento, ela desenvolve o pensamento e a linguagem que atuarão na sua formação humana. Por esse motivo, a seguir, apresentaremos a relação da Psicologia Histórico-Cultural com a educação.

## **A função da educação a partir da Psicologia Histórico-Cultural**

A partir das considerações realizadas até aqui, identificamos que a Psicologia Histórico-Cultural considera a importância do meio social e do processo de apropriação cultural no processo de desenvolvimento humano. Nessa linha, Leontiev (1978) aborda a categoria atividade para compreendermos esse processo de desenvolvimento do psiquismo; afinal, segundo o autor, é pela atividade que o homem modifica a natureza em função do desenvolvimento das suas necessidades.

Nesse sentido é que apresentamos, no decorrer do texto, a lei genética do desenvolvimento cultural do psiquismo, na qual estabelece que os processos funcionais, em princípio, surgem no plano social como categoria intersíquica. Esses processos funcionais serão internalizados, transformando-se, posteriormente, em ferramentas psíquicas.

O processo de constituição humana se dá por meio da relação da criança com o mundo social e cultural. Sobre essa questão, Franco e Martins (2021, p. 16) destacam que “[...] para que dado traço se torne intrapsíquico, isto é, constitutivo psiquismo, é preciso haver mediações cada vez mais acuradas, posto que esse processo se vincula diretamente à situação social de desenvolvimento da criança [...]”

Daí, a importância de pensarmos o processo educativo, em especial, as instituições escolares, que possuem a responsabilidade de ampliar o repertório cultural dos/das alunos/as, além de propiciar que se apropriem de conhecimentos acumulados historicamente. Neste processo, o/a professor/a possui a responsabilidade de organizar situações nas quais possam sentir a necessidade de se apropriar e construir novos conhecimentos; afinal, é por meio da relação com o mundo que o indivíduo busca formas de satisfazer as suas necessidades. Assim, o psiquismo humano se constitui nessa relação mediada pelos instrumentos, e, em especial, pelos signos, com a realidade objetiva.

Sobre a função do/a professor no processo educativo, encontramos Ferreira, Pessoa e Costa (2023) que afirmam que o ato de ser professor/a demanda funções importantes como dominar o conhecimento, organizar a atividade de ensino, trabalhar de maneira adequada o conteúdo de forma que o/a estudante sinta a necessidade de sua aprendizagem, além de elaborar estratégias pedagógicas articuladas com essas necessidades do/a aluno/a. Esse trabalho intencional e planejado contribuirá com o seu processo de desenvolvimento.

A partir dessas considerações, compreendemos a responsabilidade do/a docente em garantir o acesso ao conhecimento científico, que

À luz do materialismo histórico-dialético, se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

Em relação ao processo de apropriação e construção de novos conhecimentos, Vygotsky (2021) ressalta que não basta estar ciente daquilo que a criança consegue fazer sozinha ou com a ajuda do outro, sobre o que conquistou hoje ou o percurso que realizou para chegar até onde está, mas, sim, deve-se levar em conta o que está em processo de construção. Nesse sentido, Resende e Arena (2023, p. 227) asseveram que o/a professor/a e aluno/a estão envolvidos por uma relação dialética, em que o/a discente incorpora o “[...] significado dos objetos e bens culturais [...]” produzidos socialmente e o/a professor/a atua como mediador nesse processo com uma prática intencional, na qual a linguagem é utilizada como ferramenta da humanização. Sobre os avanços na formação humana conseguidos por meio do processo de transformação de hominização em humanização, Linhares e Facci (2021, p. 33) afirmam que:

[...] a unidade funcional mão-cérebro-linguagem, que gerou o aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral, permitiu que, com a influência do trabalho e da linguagem, o ser humano saísse de uma condição orgânica para uma condição de ser social. Desse modo, as transformações no psiquismo humano, marcadas pelo trabalho e por novas funções conquistadas pela complexa articulação entre mão cérebro-linguagem, inauguram um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas mais complexo.

É importante enfatizar que a criança não possui uma postura passiva diante o processo de apropriação e construção de conhecimentos, mas é ativa e isso é o que possibilita a complexificação do seu pensamento. Isso se revela no exemplo dado por Linhares e Facci (2021, p. 40), no qual “[...] mediadas por outro ser humano, as características sociais do objeto podem ser percebidas pela criança, em uma procura ativa das informações do objeto, distinguindo os aspectos essenciais dos secundários, comparando com outros objetos”. Ainda segundo as autoras, as mudanças e transformações qualitativas das neoformações ocorrem pelo entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos, com interseção de fatores internos e externos, em um processo complexo de superação e adaptação.

Para Vygotsky (2007), desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento

social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Assim, para Vygotsky (2007), ao pensarmos sobre o desenvolvimento infantil, precisamos considerar que a interação é fundamental; afinal, o outro é mediador e a mediação social é resultado das interações que a criança estabelece com o meio histórico e cultural em que vive, o que permite que ela se aproprie desses elementos (culturais e históricos) na sua formação.

O desenvolvimento da criança é concebido como um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade e desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (Vygotsky, 2007).

Sobre desenvolvimento infantil, Vygotsky (2007) destaca também em seus estudos que a aprendizagem e o desenvolvimento são elementos distintos, mas inter-relacionados; afinal, a aprendizagem possibilita o desenvolvimento e este favorece novas aprendizagens.

Sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, Vygotsky (2007) apresenta alguns conceitos importantes. Segundo o pesquisador, o primeiro nível de desenvolvimento é o real, que pode ser concebido como aquele em que as funções mentais da criança possuem ciclos de desenvolvimento completos, ou seja, representa aquilo que o sujeito “já aprendeu”. O segundo nível de desenvolvimento é potencial, que contempla as funções que estão em um processo de serem construídas pelos indivíduos, desde que eles vivenciem situações favoráveis, a partir da mediação de outros sujeitos mais experientes.

Entre esses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky (2007) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que contempla as funções que ainda não foram construídas pelos sujeitos, mas que estão em processo de desenvolvimento. Ela representa a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é a capacidade da criança de resolver problemas e conflitos do cotidiano com autonomia, e o nível de desenvolvimento potencial, no qual a criança consegue realizar e solucionar problemas com a ajuda do outro, que tanto pode ser outra criança mais experiente como de um adulto.

Atualmente, estudos como o de Prestes (2010) questionam algumas traduções realizadas nas obras de Vygotsky e afirmam que o autor apresenta estudos sobre uma teoria de duplo nível: Zona de Desenvolvimento Real é aquele estado que a criança já sabe, já domina uma determinada coisa, já sabe fazer, já tem autonomia sobre o fazer. O outro nível é a Zona de Desenvolvimento Iminente, que está no campo das possibilidades, sendo então muito dinâmico. Segundo estes estudos, essa é a afirmação de Vygotsky, afinal, o desenvolvimento humano é imprevisível, está no campo das

possibilidades e ninguém o controla. Nesse caso, seria um grande equívoco falar de um nível potencial, pois nos dá a impressão de que existe um nível que tem que ser atingido (Prestes, 2010).

Ao pensarmos então sobre a importância de um trabalho significativo com as crianças, identificamos que, segundo os estudos abordados na Psicologia Histórico-Cultural, o cérebro é um sistema aberto de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são constituídos ao longo da história da espécie e do desenvolvimento dos indivíduos em suas relações com o mundo (Rego, 2013). Se a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada, consideramos fundamental um trabalho nas instituições educativas que considere as relações e interações entre crianças-adultos e crianças-crianças.

Percebemos que as crianças não nascem criativas, com a imaginação desenvolvida, sabendo utilizar as diferentes linguagens como formas de expressão. Devemos então propiciar ricas experiências nas infâncias, e, desse modo, viabilizaremos ligações neurais que propiciem um desenvolvimento integral.

Em linhas gerais, identificamos a partir dos estudos realizados que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares se modificam a partir do contexto histórico, político, social e econômico em que vivemos. A seguir, abordaremos discussões sobre o jogo simbólico e sua importância para a formação humana.

## **O brincar e suas possibilidades...**

Segundo Leontiev (2014), o brincar é a atividade principal desenvolvida pelas crianças e ele explica esse conceito da seguinte forma:

Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. (Leontiev, 2014, p. 122).

Sobre o conceito de Atividade Principal, encontramos a seguinte explicação:

Chamamos atividade principal aquela que em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (Leontiev, 2014, p. 122).

Leontiev (2014) diferencia a atividade lúdica dos animais e o jogo simbólico, pois, segundo ele, a brincadeira da criança é precisamente humana e não instintiva e

constitui-se como uma base na qual a criança constrói suas percepções de mundo. Assim, o conteúdo das brincadeiras tem a ver com suas vivências e experiências.

Inicialmente, para a criança a brincadeira é um processo secundário, mas, com o passar do tempo, ela assume o caráter de atividade principal. Isto ocorre, segundo Leontiev (2014), pelo fato de a criança expandir suas percepções de mundo que “[...] não inclui 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, por estarem ainda além da capacidade física” (Leontiev, 2014, p. 120).

Identificamos que as brincadeiras se constituem enquanto possibilidade não apenas de “reproduzir” suas vivências, mas é por meio delas que pode realizar atividades que “no mundo dos adultos” não poderia. Assim ocorre “uma expansão da quantidade de objetos humanos, cujo domínio desafia a criança como um problema, e do mundo do qual ela se torna consciente ao longo do seu desenvolvimento subsequente”. (Leontiev, 2014, p. 120).

Segundo Vygotsky (2007), o ato de brincar compreende uma necessidade de a criança se envolver com algo, criar e exercitar a sua imaginação. O referido autor destaca como elemento definidor das brincadeiras simbólicas o surgimento, na idade pré-escolar<sup>3</sup>, de desejos que, num determinado momento, são impossíveis de serem satisfeitos de imediato. Disso resulta o envolvimento com as brincadeiras, atividades que levam as crianças à experimentação de tendências irrealizáveis em certos momentos. Nesses termos, essa brincadeira constitui-se como um suporte que permite o desenvolvimento de tais atividades.

Para Arce (2006), em um primeiro momento de sua vida, a criança concentra sua atividade nos objetos e nas ações que os adultos realizam com esses objetos. Mas, à medida que as crianças começam a avançar nas elaborações das brincadeiras de faz-de-conta, passam a dedicar suas atenções às relações que as pessoas estabelecem entre si. Entendemos então que as relações que estabelecem inicialmente com os objetos dão lugar àquelas entre os seres humanos, que passam a ser o foco central das suas brincadeiras.

Não podemos dessa forma simplificar as brincadeiras de faz-de-conta como uma atividade de imitação, como se a criança apenas vivenciasse situações e as reproduzisse mecanicamente. Sobre a imitação, Oliveira (1997, p. 63) destaca:

Imitação para Vygotsky não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Vygotsky não toma a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas sim como

---

<sup>3</sup> Segundo estudos da Psicologia Histórico-Cultural, considera-se como período do “pré-escolar” o ciclo que contempla a faixa etária das crianças de 03 a 06 anos.

uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento.

A criança não possui no início do seu desenvolvimento uma atividade abstrata; assim, ela busca compreender esse mundo sob a forma de ação. Nesse sentido, “[...] uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo (Leontiev, 2014, p. 120).

Segundo Arce (2006, p. 108), os estudos da Psicologia Histórico-Cultural abordam que o desenvolvimento infantil é um processo dialético e que não ocorre por simples evolução, mas por revoluções. Dessa forma, não se entende que a criança se desenvolve espontaneamente, mas a partir de um processo de humanização, mediado pelo outro. Assim, “[...] a brincadeira não é uma atividade instintiva na criança: ela é objetiva, pois é uma atividade na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos da maneira que lhe é possível nesse estágio de desenvolvimento”. Nesse sentido, a autora apresenta a seguinte afirmação sobre a fantasia e imaginação das crianças:

A fantasia, a imaginação, que é um componente indispensável à brincadeira infantil, não tem a função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, mas sim possibilitar à criança apropriar-se do mundo dos adultos a despeito da impossibilidade de a criança desempenhar as mesmas tarefas que são desempenhadas pelo adulto. (Arce, 2006, p. 108).

Por esses motivos é que a brincadeira é concebida na Psicologia Histórico-Cultural como a atividade principal, pois cria uma Zona de Desenvolvimento Próximo da criança, ou seja, no brinquedo a criança realiza ações que estão além do que poderia realizar em sua faixa etária, possibilitando que possa agir no mundo que a rodeia tentando compreendê-lo. “[...] A criança reproduz ao brincar uma situação real do mundo em que vive, extrapolando suas condições materiais reais com a ajuda do aspecto imaginativo [...].” (Arce, 2006, p. 109).

Nesse sentido, as brincadeiras criam uma Zona de Desenvolvimento Proximal nas crianças na medida em que elas se comportam para além do que seria habitual e então “[...] é como se ela fosse maior do que é na realidade [...]” (Vygotsky, 2007, p. 122). Por meio dessas brincadeiras, é possível desenvolver então o pensamento abstrato das crianças. No início, podemos dizer que existe uma “reprodução” ou “imitação” das realidades vivenciadas pelas crianças, mas, para além disso, a partir delas, a criança desenvolve seu poder imaginativo e por meio das situações de regras passa por um processo de apreensão e compreensão do mundo em que vive.

Ao desconsiderarmos assim as brincadeiras de faz-de-conta no cotidiano das instituições de Educação Infantil, estamos de certa forma dificultando o processo de desenvolvimento das crianças. Sobre essa questão, Arce (2006, p. 114) destaca:

A brincadeira é fruto da nossa construção histórica, assim como a imagem de infância que hoje possuímos, e ignorar isso é como colocar véus densos e impedir que se enxergue a essência desta atividade para o desenvolvimento infantil. Portanto, é propagar alienação, apartar-nos de conhecermos a criança real e o impacto que o mundo construído pelos homens tem no seu processo de humanização.

Ainda segundo Vygotsky (2007), por meio da brincadeira de faz-de-conta, a criança cria uma situação imaginária que possui regras de comportamento. Assim, para o autor, “[...] sempre que há uma situação imaginária nas brincadeiras, há regras - não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas as que têm sua origem na própria situação imaginária” (Vygotsky, 2007, p. 111). Nesse contexto, as inúmeras brincadeiras como “casinha”, “médico”, “fazendinha”, entre outras, pensadas pelas crianças, possuem regras. Logo, “[...] se uma criança está representando o papel de mãe, então ela obedece às regras de comportamento maternal” (Vygotsky, 2007, p. 112).

Segundo Vygotsky (2007), identificamos o processo de evolução desse brincar na medida em que as crianças passam das brincadeiras imaginárias com regras ocultas para jogos de regras com situações imaginárias ocultas. Assim, regras e imaginário podem ser encontrados em ambas as formas de brincadeiras, mas em cada período de desenvolvimento, uma delas contribui para a formação da criança, em especial daquelas a partir de três anos de idade. Segundo o autor, não é possível que uma criança menor de três anos se envolva em situações imaginárias, uma vez que seus comportamentos são determinados pelas condições em que a atividade ocorre.

Portanto, é por meio das brincadeiras simbólicas que as crianças deixam de agir a partir de estímulos criados e de objetos exteriores e aprendem a atuar nas esferas cognitivas. Sobre essa questão, encontramos: “[...] Observações do dia a dia e experimentos mostram, claramente, que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo da percepção visual, uma vez que há a fusão muito íntima entre o significado e o que é visto” (Vygotsky, 2007, p. 114). Daí a importância de contemplarmos as brincadeiras simbólicas no cotidiano das crianças da Educação Infantil.

Ainda em relação à situação imaginária e a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, Vygotsky (2007) afirma que a brincadeira é algo que ela gosta de fazer, mas que não é fácil, pois ela vai precisar aprender a subordinar-se a regras. Portanto, deverá renunciar o que deseja fazer em função do que é necessário fazer naquela situação. Percebemos então, que, por meio da brincadeira simbólica, a criança deverá ir contra seus impulsos imediatos e necessitará desenvolver um autocontrole, para, assim, chegar ao prazer máximo, que é realizar a situação imaginária de acordo com a percepção que possui da mesma.

## Considerações Finais

Identificamos a partir dos estudos realizados que a Psicologia Histórico-Cultural foi desenvolvida por um grupo de psicólogos marxistas, da antiga União Soviética, e que possui Vygotsky como um dos seus principais representantes.

Entre as investigações desenvolvidas por esse grupo de pesquisadores soviéticos, encontramos uma base teórica que aborda estudos sobre o desenvolvimento psicológico humano. Vale destacar que Vygotsky não elaborou uma teoria sobre desenvolvimento infantil, mas recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano de maneira geral. Logo, justifica a importância de se estudar a criança em seu desenvolvimento, pois ela está no centro da pré-história do desenvolvimento cultural, uma vez que é nesse período que ocorre o surgimento de instrumentos e da linguagem humana (Rego, 2013).

Portanto, a Psicologia Histórico-Cultural constitui-se como uma corrente psicológica que tem como principal pressuposto a ideia de que a interação com o outro constitui elemento essencial para que a criança possa aprender e se desenvolver, e, a partir disso, construir sua identidade. Desse modo, compreendemos que são nas relações humanas que as crianças se constituem como sujeitos e desenvolvem experiências com o conhecimento.

Segundo os estudos realizados por Vygotsky (2007), Elkonin (2009), Leontiev (2014) e outros pesquisadores, o psiquismo humano é construído historicamente, o que significa que as estruturas biológicas do sujeito se constituem como a base que dá suporte ao processo de apropriação cultural, e as estruturas mentais são construídas a partir das diversas experiências vivenciadas pelos sujeitos durante a vida.

As funções psicológicas superiores que se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas e processos voluntários como memória, imaginação, capacidade de planejamento, entre outras, são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, ações e reflexos de origem biológicas (estrutura orgânica). Identificamos dessa forma que essas funções psicológicas superiores não são inatas, mas se originam nas relações entre os indivíduos e se desenvolvem no decorrer do processo de internalização de formas culturais de comportamento.

Em linhas gerais, percebemos o quanto importante é organizarmos situações em que o faz-de-conta seja contemplado como uma rica possibilidade de desenvolvimento das crianças; afinal “[...] o jogo protagonizado auxilia a criança a apreender o conjunto de riquezas produzidas pela humanidade, gerando revoluções no desenvolvimento infantil [...]” (Arce, 2006, p. 114). Esse é então um dos nossos desafios na educação das crianças!

## Referências

- ARCE, Alessandra. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 99-116.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão [on line]**, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnrT8XG8w3B5Xcvj/>. Acesso em: 3 mar.2025.
- ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FERREIRA, Ana Eliza Andrade; PESSOA, Camila Turati; COSTA, Marina Lins e Silva. Psicologia Histórico-Cultural, Desenvolvimento do Psiquismo e Educação. *In*: PESSOA, Camila Turati; SILVA, Fernanda Duarte Araújo (Orgs.) **Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. São Carlos Pedro & João Editores, v.13, 2023. p. 23-48 (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática).
- FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. [recurso digital]. Goiânia-GO: Phillos Academy, 2021.
- GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; CARLI, Heloisa. Arte e contexto escolar: implicações para a formação cultural do psiquismo. *In*: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Maria Shima. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 117-127.
- GONZÁLEZ-REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, 2007. p. 155-179.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria de Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2014. p. 119-142.

LINHARES, Renata; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores: rompendo com a dicotomia entre o Natural e o Histórico-cultural. *In*: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Maria Shima (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 29-46.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. *In*: VIGOSTKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-38.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. Disponível em: [https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17122012\\_texto\\_-\\_prof\\_ligia\\_marcia\\_martins.pdf](https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17122012_texto_-_prof_ligia_marcia_martins.pdf). Acesso em: 15 fev. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. *In*: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007. p. 27-62.

MILLER, Stela. A hora e a vez das crianças humanizarem-se. **Boletim Alfabetização Humanizadora**: Vez e Voz às Crianças, n. 1, p. 2-3, nov-dez/2020. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-01-novembro-dezembro-de-2020/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e Desenvolvimento/Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Materialismo Histórico-Dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456/6888>. Acesso em: 10 fev. 2025.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de; ARENA, Adriana Pastorello Buim. A linguagem escrita na formação do professor-autor. *In*: PESSOA, Camila Turati; SILVA, Fernanda Duarte Araújo (Orgs.). **Pesquisas Educacionais e a organização**

**do trabalho pedagógico:** diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. v.13. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 227-249 (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática).

TULESKI, Silvana Calvo; CALVE, Tiago Morales; SANTOS, Andressa Carolina Viana dos. A unidade funcional do psiquismo humano: princípios e método de análise Histórico-cultural. *In:* FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Maria Shima. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural:** contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p.15-28.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015, p. 26-43. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 14 fev. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In:* VIGOSTKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-118.

VYGOSTKI, Lev Semenovich. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. *In:* PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. (Org. e Tradução). **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L.S.Vigotski. 1ª.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 241-268. (Texto original publicado em 1934).