IMAGINAÇÃO E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Antonia Aline Oliveira de Andrade[1]

1 INTRODUÇÃO

Quando se pensa na infância, é comum associá-la às brincadeiras, tão presentes no cotidiano das crianças. Essa associação, porém, pode levar a uma ideia equivocada: a de que brincar é algo que a criança já traz pronto, que surge sozinho e que, por isso, dispensa a atenção de quem educa. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), a brincadeira não é uma capacidade espontânea. Ela é uma atividade que se desenvolve a partir das relações da criança com a cultura e com outras pessoas e que, ao mesmo tempo, transforma o modo como a criança pensa, sente e age.

Esse entendimento se apoia em um princípio central da teoria: o desenvolvimento humano não decorre apenas do amadurecimento biológico, mas se constitui nas relações sociais e na apropriação da cultura historicamente produzida. Nessa linha, Leontiev (2017) explica que cada período do desenvolvimento é marcado por uma atividade principal, responsável por promover transformações significativas no psiquismo. Na idade pré-escolar, essa atividade é a brincadeira. É por meio dela que a criança se apropria da cultura e desenvolve funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória voluntária, a linguagem e a imaginação, esta última em destaque neste trabalho.

No Brasil, a brincadeira tem lugar assegurado nos documentos oficiais da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem as interações e as brincadeiras como eixos das propostas pedagógicas (Brasil, 2009), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mantém o brincar entre os direitos de aprendizagem das crianças (Lazaretti, 2020). Estar presente nos documentos, contudo, não significa ser compreendida em seu potencial formativo. Lazaretti (2020) lembra que as práticas da Educação Infantil se orientaram, e ainda se orientam, por modismos, como datas comemorativas e listas de atividades, e analisa que a ênfase dos documentos curriculares na espontaneidade e na

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, antonia.andrade@ufpi.edu.br.

socialização deixa em segundo plano o ensino de conhecimentos que vão além do cotidiano. Em muitas escolas, a brincadeira acaba relegada a passatempo ou a descanso entre as demais atividades da rotina.

É diante desse cenário que se coloca o problema que orienta este trabalho: o que a PHC nos ensina sobre a relação entre brincadeira e imaginação e que princípios dela decorrem para a prática pedagógica na Educação Infantil? O objetivo geral é discutir as contribuições da PHC para a compreensão dessa relação, evidenciando princípios para a prática pedagógica. Como objetivos específicos, busca-se: (a) explicar o conceito de atividade principal e o lugar da brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar; (b) compreender a imaginação como função psicológica superior que se forma e se desenvolve na brincadeira; e (c) sistematizar princípios de organização de espaços, tempos, materiais e experiências, e de mediação docente, que potencializam a brincadeira e a imaginação.

A discussão se justifica pela necessidade de fundamentar teoricamente o trabalho de quem planeja e conduz a rotina das crianças pequenas. Compreender a relação entre brincadeira e imaginação contribui para a formação e a atuação docente, em especial no planejamento de experiências, tempos, espaços e materiais que ampliem as possibilidades de desenvolvimento infantil. Importa, ainda, considerar que, em uma sociedade dividida em classes, as crianças têm acessos muito desiguais à cultura, e a Educação Infantil se destaca como espaço de ampliação do repertório cultural de todas elas.

Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico, desenvolvido a partir da leitura analítica e da sistematização das categorias imaginação, brincadeira, atividade principal e mediação pedagógica. Foram tomadas como base as obras de Vigotski (2018), Leontiev (2017), Martins (2019) e Leite e Rocha (2018), complementadas por Elkonin (2017), Petrovsky (2017), Lazaretti (2020) e Pereira e Magalhães (2026). O texto está organizado em cinco partes: esta introdução, a metodologia, o referencial teórico, os resultados e a discussão, e as considerações finais.

Os resultados indicam que a brincadeira de papéis sociais é um produto histórico e cultural, que depende da mediação de parceiros mais experientes; que a imaginação se alimenta da riqueza e da diversidade das experiências vividas; e que, por isso, a organização intencional de espaços, tempos, materiais e experiências, somada à participação ativa do professor, potencializa as brincadeiras e favorece o desenvolvimento da imaginação. Conclui-se que a PHC contribui para qualificar a prática pedagógica, reafirmando o professor como mediador do desenvolvimento infantil e da apropriação da cultura.

2 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um estudo teórico-bibliográfico, de abordagem qualitativa. Ele não busca observar diretamente a prática de professores e crianças, mas analisar e sistematizar conceitos elaborados por autores da PHC e discutir suas implicações para a prática pedagógica na Educação Infantil.

A pesquisa foi conduzida em três momentos. No primeiro, definiram-se as categorias de análise: imaginação, brincadeira, atividade principal e mediação pedagógica, escolhidas por sustentarem a relação entre brincadeira e imaginação e por permitirem discutir a função do professor. No segundo, formou-se o conjunto de obras para leitura. O núcleo principal reúne quatro textos: *Imaginação e criação na infância*, de Vigotski (2018); o texto de Leontiev (2017) em que o autor elabora o conceito de atividade principal; a tese de Martins (2019), sobre a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar; e o artigo de Leite e Rocha (2018), sobre mediação pedagógica e imaginação. Esse núcleo foi ampliado com cinco materiais que dialogam com as mesmas categorias: o texto de Elkonin (2017) sobre a periodização do desenvolvimento psíquico e o de Petrovsky (2017) sobre a imaginação, ambos publicados na coletânea *Ensino desenvolvimental: antologia*; o capítulo de Lazaretti (2020), que discute a Educação Infantil na BNCC à luz da PHC; o artigo de Pereira e Magalhães (2026), que apresenta os níveis da brincadeira de papéis sociais com episódios observados em um Centro Municipal de Educação Infantil; e as DCNEI (Brasil, 2009).

No terceiro momento, realizaram-se a leitura analítica e interpretativa das obras e a organização dos achados em quatro categorias analíticas, apresentadas na seção de resultados e discussão. Os trechos citados foram mantidos com indicação de autor, ano e página e, quando o texto de um autor foi conhecido por meio da obra de outro, isso foi sinalizado com a expressão *apud*.

Quanto aos aspectos éticos, o estudo trabalha apenas com materiais já publicados e não envolve a participação direta de seres humanos nem a produção de dados primários, razão pela qual não foi submetido a comitê de ética. Os episódios de brincadeira mencionados na discussão foram extraídos do artigo de Pereira e Magalhães (2026), pesquisa que informa aprovação em comitê de ética e uso de nomes fictícios, e são empregados apenas como exemplos, com a devida citação. Não há imagens de crianças neste trabalho, o que dispensa autorização de uso de imagem. Reconhece-se, por fim, um limite: por ser um estudo teórico, a discussão não alcança as condições concretas em que as práticas se realizam nas instituições, ponto retomado nas considerações finais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Desenvolvimento humano e atividade principal

A PHC, fundada por Vigotski e desenvolvida por seus colaboradores e seguidores, compreende o desenvolvimento infantil como um processo que, além de biológico, é social e histórico. A criança não se desenvolve isolada da sociedade, nem do mesmo modo em todas as épocas e contextos. Seu desenvolvimento resulta da atividade que ela realiza no mundo social, mediada pelo outro e por instrumentos materiais e psicológicos, e esse processo promove a formação das funções psicológicas superiores, isto é, capacidades especificamente humanas, como a linguagem, a atenção e a memória voluntárias, o pensamento e a imaginação. Como lembram Pereira e Magalhães (2026, p. 2), tornar-se humano é um processo essencialmente educativo: o que a natureza oferece ao nascer não basta para viver em sociedade, sendo preciso apropriar-se do que a humanidade produziu historicamente.

Nesse quadro, ganha importância o conceito de atividade principal, elaborado por Leontiev (2017). Para o autor, em cada período do desenvolvimento há uma atividade que produz as transformações mais significativas no psiquismo da criança e que está diretamente relacionada às condições concretas de vida em que ela se constituiu. Ele a define como “a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 2017, p. 65).

Elkonin (2017) sistematizou a sequência das atividades principais. A primeira é a comunicação emocional direta do bebê com o adulto; depois, na primeira infância, vem a atividade manipulatória objetal, na qual a criança assimila os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos; e, na idade pré-escolar, o jogo de papéis, também chamado de brincadeira de papéis sociais (Elkonin, 2017, p. 167-169). O autor distingue dois grandes grupos de atividade. O primeiro orienta a criança nos sentidos da atividade humana e nas relações entre as pessoas, e nele predomina o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades, como ocorre na comunicação emocional direta e no jogo de papéis. O segundo orienta a criança para os procedimentos de ação com os objetos, e nele predomina a formação das forças intelectuais, como ocorre na atividade manipulatória objetal e na atividade de estudo. Elkonin (2017, p. 168) ressalta ainda que, ao surgirem e se tornarem principais, novas atividades “não eliminam as já existentes, uma vez que apenas mudam seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade”.

Lazaretti (2020, p. 161) mostra como essa passagem se dá na prática. Ao fim da primeira infância, emerge um novo tipo de ação com os objetos, a brincadeira e as formas produtivas de ação, como o desenho, a modelagem e a construção. As crianças começam a reproduzir as ações dos adultos e suas funções sociais, e objetos como o martelo, a pá e o lápis passam a exercer sobre elas uma atração especial. A brincadeira, portanto, não surge do nada: é gestada no interior da atividade anterior, que vai se esgotando como fonte de desenvolvimento, como explicam Pereira e Magalhães (2026, p. 6) com base em Pasqualini (2016).

Essa gestação tem consequências para o ensino. Segundo Lazaretti (2020, p. 158-159), as ações instrumentais e correlativas com os objetos, como empilhar, encaixar, montar e desmontar, exigem ações mentais como comparar, classificar e testar, e são fundamentais para o desenvolvimento de capacidades como a percepção, o pensamento, a linguagem, a atenção, a memória e a imaginação. Ao mesmo tempo, o professor participa dessas ações junto com a criança, direcionando-as e mediando-as pela linguagem. Ou seja, o trabalho que prepara a brincadeira de papéis começa antes da idade pré-escolar e continua a sustentá-la depois dela, o que reforça a ideia de que as atividades não se substituem, e sim se incorporam umas às outras.

3.2 A brincadeira de papéis sociais

Na PHC, a brincadeira que ocupa o centro da idade pré-escolar é a brincadeira de papéis sociais, aquela em que a criança assume o papel de uma pessoa adulta e reproduz suas ações. Nela, a criança reproduz de forma criativa situações sociais que vivenciou e que ainda não pode realizar em sua realidade. Quando representa, na situação imaginária, as ações de um adulto ao dirigir, por exemplo, ela não o faz de qualquer maneira: segue ações coerentes com as que o adulto realiza.

Elkonin (2017) oferece uma fundamentação histórica para esse entendimento. O autor se contrapõe à ideia de que o jogo de papéis seja uma particularidade natural e externa à história da infância e sustenta que ele surgiu em determinada etapa do desenvolvimento da sociedade, quando mudou o lugar que a criança ocupa nela. Daí sua afirmação de que a brincadeira, “por sua origem, é uma atividade social, por isso seu conteúdo é social” (Elkonin, 2017, p. 158).

Uma pesquisa descrita pelo mesmo autor mostra o que isso significa para a educação. Crianças pré-escolares participaram de excursões ao zoológico em duas situações. Em uma delas, conheceram os animais, seus hábitos e sua aparência e, depois, receberam animais de brinquedo na sala; o jogo de papéis não se desenvolveu. Na outra, conheceram as pessoas que trabalham no zoológico, como quem vende os ingressos, o segurança, o guia e quem alimenta os animais, bem como as relações entre elas; depois, desenvolveu-se, em geral, um longo e

interessante jogo de papéis, no qual os conhecimentos sobre os animais ganharam lugar e sentido. Elkonin (2017, p. 157-158) conclui que o jogo de papéis é sensível ao "mundo das pessoas": nele, a criança modela as tarefas e os motivos da atividade humana e as normas das relações entre as pessoas.

Para Elkonin (2017, p. 164-165), é aí que está o principal significado da brincadeira para o desenvolvimento. Na ação com um objeto, tomada isoladamente, não está escrito para que ela serve nem qual é seu sentido social; esse sentido aparece quando a ação passa a fazer parte do sistema das relações humanas, o que acontece na brincadeira. Por meio de procedimentos peculiares, como assumir o papel do adulto, generalizar as ações com os objetos e transferir o significado de um objeto a outro, a criança se orienta nos sentidos mais gerais da atividade humana e desenvolve a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa, que o autor considera o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar.

Quanto aos motivos da brincadeira, Vigotski (2021, p. 212 *apud* Pereira; Magalhães, 2026, p. 7) explica que ela nasce das "tendências irrealizáveis": diante de desejos que não podem ser realizados de imediato, a criança recorre à situação imaginária. Martins (2019, p. 87), ao tratar da brincadeira de papéis, adverte para um ponto decisivo: "O fundamental na brincadeira é que as situações criadas e representadas pelas crianças sejam relativas à sua vida. Ao brincar, as situações criadas são reais e não, simplesmente, fruto de sua imaginação".

Isso quer dizer que a situação imaginária se ancora na realidade vivida e que, ao brincar, a criança se submete à lógica do papel que assume. Lazaretti (2020, p. 161) destaca que, ao assumir um papel (motorista e passageiro, mãe e filha, vendedor e cliente), a criança aprende a acatar regras e a renunciar a desejos e impulsos imediatos, subordinando o comportamento à lógica da ação real; por isso, o autodomínio da conduta é a principal conquista do período. É o que Vigotski (2021, p. 238 *apud* Pereira; Magalhães, 2026, p. 17) chama de "liberdade ilusória": longe de ser apenas prazerosa, a brincadeira exige controle e submissão a uma orientação.

3.3 A imaginação como função psicológica superior

Vigotski (2018) entende a imaginação não como uma faculdade oposta à razão ou ao real, e sim como uma função psíquica superior, isto é, uma capacidade especificamente humana, construída ao longo do desenvolvimento e não dada desde o nascimento. Para o autor, imaginar é combinar e reorganizar, de maneira nova, elementos retirados da experiência vivida ou conhecida, o que faz da imaginação um processo fundamentalmente criador. Petrovsky (2017,

p. 182) a define como “a capacidade de criar novas imagens sensoriais ou racionais na consciência humana, com o intuito de transformar as impressões recebidas da realidade”.

Se imaginar é recombinar o que se conhece, a imaginação depende do que a criança viveu. Vigotski (2018) relaciona o desenvolvimento da imaginação e da criação humana diretamente à realidade e à riqueza das experiências vividas ao longo do desenvolvimento, pois elas constituem o repertório cultural. Segundo o autor, “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação” (Vigotski, 2018, p. 24).

Petrovsky (2017) acrescenta elementos sobre a imaginação na idade pré-escolar. Nessa fase, em que a atividade principal é o jogo, há um rápido desenvolvimento dos processos imaginativos, e a situação imaginada é elemento indispensável da brincadeira, funcionando como programa da atividade de brincar (Petrovsky, 2017, p. 191). O autor observa que a imaginação infantil se desenvolve em contato com a assimilação da linguagem e, portanto, no processo de comunicação com os adultos, e que a fantasia é uma das condições mais importantes para que as crianças pré-escolares assimilem a experiência social (Petrovsky, 2017, p. 192-193). Em síntese, a brincadeira de papéis é a atividade principal do período, e a imaginação é a função psicológica que nela se forma e por meio dela se desenvolve.

3.4 Mediação pedagógica e função do professor

Se a brincadeira de papéis e a imaginação dependem das experiências culturais, é preciso perguntar quem organiza essas experiências. Na PHC, a resposta passa pela mediação. Pereira e Magalhães (2026, p. 7), com base em Mukhina (2022), lembram que as experiências sociais da criança são organizadas, promovidas e proporcionadas pelo adulto. Por isso, compreende-se que a brincadeira de papéis não surge espontaneamente na criança, mas é um produto histórico e cultural que depende da mediação de parceiros mais experientes, sejam eles adultos ou crianças.

A criança, sujeito da Educação Infantil, é compreendida como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas, produz cultura e se apropria dela ao entrar em atividade com o meio (Brasil, 2009). Lazaretti (2020, p. 154-155) lê essa definição à luz da PHC e afirma que a força motriz desse desenvolvimento é a cultura, apropriada em uma relação intencional e mediada. É em atividade que a criança aprende e se desenvolve, e isso depende da qualidade das mediações organizadas pelo professor. A autora

critica o fato de a BNCC tratar o professor como uma figura sem contornos, mencionado apenas de passagem, e defende que sua ação tenha caráter ativo, intencional e sistematicamente dirigido a uma finalidade.

No campo da brincadeira, Leite e Rocha (2018, p. 6), ao tratarem da mediação pedagógica, ressaltam que "a Educação Infantil é um espaço que permite que o educador abra um leque de alternativas para as crianças, incentivando-as e contribuindo para ações diversificadas, não as restringindo a momentos rotineiros e com padronizações do conhecimento".

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura e a sistematização das obras permitiram organizar os resultados em quatro categorias analíticas, sintetizadas no Quadro 1. Nas seções seguintes, cada categoria é discutida com foco nas implicações para a prática pedagógica.

Quadro 1 – Categorias analíticas, sínteses e autores de referência

Categoria	Síntese do que foi encontrado	Autores de referência
Brincadeira como atividade principal	Atividade que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar. Tem origem social e cultural, não é espontânea, e seu conteúdo são as relações entre as pessoas e o trabalho humano.	Leontiev (2017); Elkonin (2017); Martins (2019); Lazaretti (2020)
Imaginação e criação	Função psicológica superior que combina e reelabora elementos da experiência vivida. Depende da riqueza e da diversidade das experiências e se forma na brincadeira.	Vigotski (2018); Petrovsky (2017)
Complexificação da brincadeira	A brincadeira se desenvolve por níveis, dos mais presos ao objeto aos que exigem papéis definidos, falas dirigidas aos parceiros e regras. O avanço depende das condições oferecidas e do adulto.	Elkonin (2019 *apud* Pereira; Magalhães, 2026)
Mediação pedagógica	O professor organiza espaços, tempos, materiais e experiências e participa ativamente da brincadeira, sem restringir a liberdade de brincar.	Leite e Rocha (2018); Lazaretti (2020); Pereira e Magalhães (2026)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4.1 Brincadeira: atividade principal, mas não espontânea

Os autores estudados convergem em um ponto: a brincadeira de papéis sociais é a atividade que guia o desenvolvimento da criança pré-escolar, e isso se deve ao seu caráter social

e cultural, não a uma suposta naturalidade. Essa convergência se contrapõe a uma ideia ainda presente nas concepções e nos documentos curriculares, a de que o desenvolvimento infantil se dá de forma espontânea. Lazaretti (2020, p. 149) observa que, nessa lógica, ao professor caberia observar e acompanhar o grupo, oportunizando interações e brincadeiras que permitam surgir o inesperado e a liberdade criativa. Do ponto de vista da PHC, esse papel é insuficiente, pois o conteúdo do brincar vem da vida social, e a criança só pode brincar com aquilo que conhece.

Há, nos próprios documentos, uma tensão que ajuda a entender essa dificuldade. As DCNEI propõem as interações e a brincadeira como eixos do currículo, sem listar áreas de conhecimento nem conteúdos a ensinar, e a BNCC assume esses eixos e inclui o brincar entre os direitos de aprendizagem (Lazaretti, 2020, p. 146-148). Ao mesmo tempo, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento da BNCC deixam ver a intencionalidade do ensino, o que contradiz a tentativa de afastar o modelo escolar da Educação Infantil (Lazaretti, 2020, p. 154). Essa contradição, porém, abre espaço para que o professor, ao planejar, trate a brincadeira como atividade que merece intenção e organização.

A pesquisa das excursões ao zoológico, relatada por Elkonin (2017), é uma evidência forte disso. O que a criança sabe sobre a vida dos adultos, e não apenas sobre as coisas, é o que alimenta o jogo de papéis. Para a prática pedagógica, isso significa que oferecer brinquedos não basta: é preciso apresentar às crianças o mundo do trabalho e das relações humanas que elas depois vão representar.

Os episódios descritos por Pereira e Magalhães (2026) ajudam a visualizar o papel do adulto. Em um deles, Isadora usa um bloco de madeira como lixa e depois como esmalte para cuidar da unha da pesquisadora; em outro, Enzo transforma uma caixa com cilindros em um bolo de aniversário com velas (p. 9-11). As autoras identificam, nos dois casos, o primeiro nível da brincadeira, com ações presas a um objeto e uma narrativa curta, sem a sequência de comprar os ingredientes, preparar o bolo e organizar a festa. Observam também que a adulta presente enriqueceu as narrativas ao pedir um esmalte, ao ajudar Enzo a contar as velas e ao oferecer uma peça de madeira comprida que lembrava uma faca, quando a criança se frustrou por não ter esse objeto (p. 11). Note-se que objetos simples, como um bloco de madeira e uma caixa com cilindros, viraram lixa, esmalte, bolo e faca: é a transferência do significado de um objeto a outro, apontada por Elkonin (2017) como procedimento próprio da brincadeira.

4.2 Imaginação: criar a partir da realidade

Se a imaginação reorganiza elementos da experiência, ela não é fuga do real. Vigotski (2018, p. 18) fala em “reelaboração criativa de impressões vivenciadas”: a criança se baseia na

realidade, mas também a reinventa. Por isso, a brincadeira de papéis não é uma representação fiel nem uma mera imitação da realidade infantil, e esse ponto aparece com clareza nos episódios analisados por Pereira e Magalhães (2026). No episódio “Família” (p. 14-16), Elisa, que assume o papel de mãe, define que quem ainda não tem 16 anos não ajuda a fazer o almoço e que, ao completar essa idade, passa a ajudar; ela decide quem cozinha o quê, organiza a hora de dormir e a ida à escola. Antônio, que se prontifica a ser o professor, anuncia que a turma vai ler o livro da mesa e, ao ser perguntado sobre o que ele trata, responde que não sabe, pois não sabe ler. Em ambos os casos, as crianças recriam regras e situações vividas, e não apenas as repetem.

A consequência pedagógica é direta. Se, como diz Vigotski (2018, p. 24), quanto mais rica a experiência, mais material há para a imaginação, cabe à Educação Infantil ampliar as experiências culturais das crianças para além das vividas no cotidiano. Passeios, contação de histórias e o contato com a arte, a literatura e as ciências alimentam o repertório que será reelaborado nas brincadeiras. Mello e Farias (2010, p. 65 *apud* Pereira; Magalhães, 2026, p. 19) resumem essa tarefa como articular as vivências da vida cotidiana com a cultura mais elaborada. Petrovsky (2017, p. 192) acrescenta a linguagem a esse quadro: como a imaginação se desenvolve em contato com a linguagem e com a comunicação com os adultos, conversar, narrar e perguntar fazem parte do trabalho de formar a imaginação.

Essa ampliação importa especialmente porque o acesso à cultura não é igual para todas as crianças em uma sociedade dividida em classes. A Educação Infantil se destaca, assim, como possibilidade de ampliar o repertório cultural e de realizar brincadeiras que favoreçam a imaginação e a criação mesmo diante das desigualdades de origem. Isso não significa ignorar o que a criança traz. No episódio “‘Bora’ jogar Fifa?” (Pereira; Magalhães, 2026, p. 12-13), meninos montam videogames com peças de encaixe e encenam partidas de jogos que conhecem fora da escola, o que mostra que o repertório das crianças inclui a cultura digital. O trabalho docente consiste em dialogar com esse repertório e expandi-lo, e não em desconsiderá-lo.

4.3 Níveis da brincadeira e o papel do adulto

Com base em Elkonin (2019 *apud* Pereira; Magalhães, 2026), Pereira e Magalhães (2026) apresentam quatro níveis de complexificação da brincadeira de papéis sociais. As autoras esclarecem que os níveis não são partes isoladas nem etapas fixadas pela idade: no mesmo grupo de crianças de 4 e 5 anos, observaram brincadeiras em níveis distintos (p. 8). O Quadro 2 sintetiza os níveis e, na terceira coluna, apresenta possibilidades de ação docente, elaboradas a partir da discussão das autoras e dos demais referenciais.

Quadro 2 – Níveis da brincadeira de papéis sociais e possibilidades de ação docente

Nível	Características	Possibilidades de ação docente
1º	Ações repetitivas e diretas com objetos. Os papéis são determinados pelo caráter das ações, sem sequência de ações nem relação entre os parceiros (Pereira; Magalhães, 2026, p. 9).	Brincar junto como parceiro, propondo desafios e soluções que alonguem a narrativa, como pedir o esmalte, ajudar a contar as velas ou sugerir um objeto que faça de faca.
2º	As ações continuam ligadas ao objeto, mas passam a seguir, de modo elementar, a lógica das ações dos adultos. Ainda não há distribuição clara de papéis nem fala dirigida aos pares (Pereira; Magalhães, 2026, p. 11-13).	Apresentar situações da vida social que tenham começo, meio e fim, como a ida ao supermercado, e fazer perguntas que organizem a sequência: o que vamos comprar, quanto vamos gastar, quem será o cliente.
3º	Papéis definidos antes do início da brincadeira e fala teatral dirigida aos parceiros. A conduta segue a lógica da vida real e as crianças cobram isso umas das outras (Pereira; Magalhães, 2026, p. 13).	Garantir tempo de qualidade, sem interrupções abruptas, e espaços e materiais que sustentem enredos mais longos; conhecer e respeitar os papéis que as crianças combinaram.
4º	Papéis claros durante todo o jogo, sequência de ações como na realidade, várias atitudes por papel e relações entre as diferentes narrativas. Regras e condutas ganham peso (Pereira; Magalhães, 2026, p. 14).	Oferecer experiências culturais mais ricas, como passeios, histórias e contato com o trabalho de diferentes profissionais, que deem material a enredos complexos e ao encontro entre narrativas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), a partir de Elkonin (2019 *apud* Pereira; Magalhães, 2026).
Nota: A terceira coluna é síntese da autora.

O episódio "Família" é analisado por Pereira e Magalhães (2026, p. 16-17) como exemplo dos níveis mais elaborados. Havia distribuição clara de papéis, as falas eram dirigidas aos companheiros e as ações seguiam a sequência da vida real: preparar a comida, comer, dormir, acordar e ir à escola. Quando Heitor propõe ser o pai e Enzo recusa, Heitor aceita o papel de tio, sugerido pela pesquisadora, o que mostra a seriedade das regras do jogo. As autoras veem nessa brincadeira indícios de memória, de atenção e de linguagem mais elaborada, além do autodomínio da conduta.

O mesmo episódio traz um dado importante sobre a organização do tempo. A brincadeira foi interrompida pela professora, que precisava usar o livro na proposta do dia e pediu que as crianças guardassem os brinquedos e se reunissem à mesa. Ainda assim, Elisa combinou: "Finge que eu tô na escola com as minhas filhas" (Pereira; Magalhães, 2026, p. 16).

O fato mostra que a brincadeira de papéis tem força para continuar, mas também que a rotina escolar costuma disputar espaço com ela. Se, como lembra Mello (1999, p. 25 *apud* Pereira; Magalhães, 2026, p. 18), a brincadeira é a atividade principal do período, o educador precisa oportunizá-la e não tratá-la como atividade "de segunda categoria", que pode ser interrompida ou abreviada. Isso reforça o princípio de planejar tempos longos e de combinar com as crianças as transições entre as propostas.

4.4 Mediação pedagógica: princípios para a organização do trabalho

Defende-se que, para a brincadeira potencializar o desenvolvimento da imaginação, é necessária a organização intencional dos espaços, dos materiais, dos tempos e das experiências, somada à mediação ativa do professor. O objetivo não é restringir a liberdade de brincar, mas criar condições para ampliar suas possibilidades, como indicam Leite e Rocha (2018). O Quadro 3 reúne os princípios que emergiram da análise.

Quadro 3 – Princípios para a prática pedagógica que potencializa a brincadeira e a imaginação

Princípio	O que pode significar na prática	Fundamentação
Brincar como parte do planejamento	Prever momentos de brincadeira de papéis na rotina, com intenção pedagógica, e não apenas como espera, descanso ou recompensa.	Lazaretti (2020); Mello (1999 *apud* Pereira; Magalhães, 2026)
Ampliar o repertório cultural	Promover passeios, contar histórias, apresentar a arte, a literatura e as ciências, e conversar com as crianças sobre o que viveram.	Vigotski (2018); Elkonin (2017); Mello e Farias (2010 *apud* Pereira; Magalhães, 2026)
Organizar espaços diversificados	Montar cantinhos temáticos variados, como casinha, mercado ou escola, que possam ser transformados e combinados, sem direcionar a uma única temática.	Marcolino e Mello (2015 *apud* Pereira; Magalhães, 2026)
Garantir tempo de qualidade	Reservar períodos longos para brincar e evitar interrupções abruptas.	Pereira e Magalhães (2026)
Disponibilizar materiais variados	Oferecer objetos não estruturados, que a criança usa de várias maneiras, junto a brinquedos que representam objetos da vida social.	Elkonin (2017); Pereira e Magalhães (2026)
Mediar ativamente	Participar como parceiro, fazer perguntas, sugerir soluções e ampliar o enredo, sem tomar a brincadeira das crianças.	Leite e Rocha (2018); Lazaretti (2020); Pereira e Magalhães (2026)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).
Nota: Os exemplos da segunda coluna são ilustrações da autora.

Os princípios se articulam. A organização do espaço, do tempo e dos materiais cria condições favoráveis à brincadeira, mas, como lembra Marcolino (2013 *apud* Pereira; Magalhães, 2026, p. 19), a simples oferta de materiais não é suficiente: é preciso promover as relações e o contato entre a criança e a atividade humana. Daí a importância de a prática pedagógica demonstrar sua intencionalidade ao organizar espaços diversificados, como cantinhos temáticos na sala; ao proporcionar a brincadeira de papéis com experiências ligadas a ações do cotidiano, como a simulação de uma ida ao supermercado; ao dispor de tempo de qualidade, sem interrupções abruptas; e ao disponibilizar materiais não estruturados, que podem ser usados de diferentes maneiras conforme a brincadeira se desenrola.

Sobre os cantinhos temáticos, vale uma ressalva. Marcolino e Mello (2015, p. 153 *apud* Pereira; Magalhães, 2026, p. 18) defendem um ambiente que apoie a construção da situação imaginária e que não direcione para uma só temática. Os cantinhos, portanto, devem ser variados e abertos a novas combinações, para que as crianças recriem as relações humanas que conhecem e não apenas repitam um cenário pronto.

A mediação durante a brincadeira merece atenção própria. Leite e Rocha (2018) destacam o valor da mediação ativa do professor, que não se limita a organizar materiais, tempos e espaços. Em uma brincadeira de "ida ao supermercado", por exemplo, o professor pode perguntar: quais itens iremos comprar? Quanto dinheiro iremos precisar? Quem será o operador de caixa e quem será o cliente? Essas perguntas não substituem o enredo das crianças, mas contribuem para ampliá-lo e complexificá-lo, o que corresponde ao que Lazaretti (2020, p. 162) descreve como compartilhar das brincadeiras para enriquecer, ampliar e diversificar as atividades e potencializar sua função no desenvolvimento. É a mesma atitude da pesquisadora nos episódios de Pereira e Magalhães (2026): entrar no jogo como parceira, oferecendo desafios e soluções, sem assumir o comando.

Para ilustrar como os princípios podem se combinar, considere-se uma proposta de brincadeira de "supermercado", apresentada aqui como exemplo da autora, e não como resultado de pesquisa empírica. Antes da brincadeira, a turma pode visitar um mercado do bairro e conversar sobre as pessoas que ali trabalham, como quem organiza as prateleiras, quem opera o caixa e quem compra, o que corresponde ao "mundo das pessoas" de que fala Elkonin (2017). Na sala, o professor organiza um cantinho com caixas, embalagens vazias, cédulas e moedas de brinquedo, cestas e material para escrever listas, e reserva um tempo longo, sem interrupções, para que o enredo se desenvolva. Durante a brincadeira, observa o nível em que as crianças se encontram e participa quando é oportuno, com perguntas e sugestões que ampliem o enredo. Depois, retoma o vivido em uma roda de conversa, na qual as crianças contam o que fizeram e

o que descobriram, o que fortalece a linguagem e prepara novas brincadeiras. Em todas as etapas, as crianças continuam decidindo quem será quem e o que vai acontecer, pois a intenção do professor é ampliar as possibilidades da brincadeira, e não dirigi-la.

4.5 Implicações para o currículo e para a formação docente

Por fim, os resultados dialogam com o currículo vigente. A BNCC organiza a Educação Infantil em campos de experiências, entre eles "escuta, fala, pensamento e imaginação" (Brasil, 2018), e define objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento por grupo etário. Lazaretti (2020, p. 154) argumenta que esses objetivos demarcam a intencionalidade do ensino e orientam o processo educativo, e, para as crianças pequenas, lista objetivos como inventar brincadeiras, criar enredos em situações cotidianas, demonstrar controle e participar de brincadeiras com seus pares (p. 162). Isso significa que o professor pode se apoiar nesses objetivos para planejar a brincadeira de forma intencional, desde que compreenda teoricamente o que ela é e o que ela desenvolve.

Essa compreensão exige formação. Pereira e Magalhães (2026, p. 18), com base em Pasqualini (2016), ressaltam a importância de uma docência fundamentada em uma teoria que considere as condições de vida e as especificidades de cada criança e que oriente a prática no sentido de favorecer o desenvolvimento de suas máximas potencialidades. A PHC oferece essa base ao mostrar que brincar, imaginar e criar são conquistas que se formam na relação da criança com a cultura e com os adultos e que, por isso, podem e devem ser objeto de planejamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu as contribuições da PHC para a compreensão da relação entre a imaginação e a brincadeira na Educação Infantil. O aporte teórico de Vigotski (2018), Leontiev (2017), Martins (2019) e Leite e Rocha (2018), ampliado pelas contribuições de Elkonin (2017), Petrovsky (2017), Lazaretti (2020) e Pereira e Magalhães (2026), sustenta que a brincadeira, sobretudo a de papéis sociais, é a atividade principal do desenvolvimento na idade pré-escolar e que é por meio dela que a imaginação e a criação se desenvolvem.

Retomando os objetivos, mostrou-se, primeiro, que a brincadeira é uma atividade de origem social, cujo conteúdo são as relações entre as pessoas e que, por isso, não é espontânea. Mostrou-se, em seguida, que a imaginação é uma função psicológica superior que reelabora de forma criadora o que a criança viveu e que, portanto, depende da riqueza das experiências a que ela tem acesso. Por fim, sistematizaram-se seis princípios de prática pedagógica: planejar a brincadeira, ampliar o repertório cultural, organizar espaços diversificados, garantir tempo de

qualidade, disponibilizar materiais variados e mediar ativamente. Esses princípios não restringem a liberdade de brincar; ao contrário, criam condições para que as crianças brinquem e imaginem de maneiras cada vez mais ricas.

Por se tratar de um estudo teórico-bibliográfico, esta discussão não contempla a análise das condições concretas em que as práticas pedagógicas se desenvolvem nas instituições de Educação Infantil. Estudos empíricos posteriores poderão investigar como a organização intencional de tempos, espaços, materiais e experiências se efetiva no cotidiano das instituições, considerando as condições de trabalho dos professores e os desafios encontrados para a realização dessas práticas. Também é necessário investigar como os princípios aqui sistematizados podem compor processos de formação continuada de professoras e professores.

Conclui-se, assim, que a PHC oferece elementos fundamentais para qualificar a prática pedagógica na Educação Infantil, reafirmando o professor como mediador do desenvolvimento infantil e da apropriação da cultura pela criança. Essa fundamentação teórica possibilita o planejamento e a organização intencional das ações que tornam as brincadeiras e a imaginação cada vez mais ricas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Imaginação, Brincadeira, Prática Pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro I. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 141-168.

LEITE, Adriana Regina Isler Pereira; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Mediação pedagógica e imaginação na educação infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 279-305, 2018. DOI: 10.12957/childphilo.2018.27812.

LEONTIEV, Alexei N. Uma contribuição para a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 59-83.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar**: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. 2019. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

PEREIRA, Ana Luiza Gonçalves; MAGALHÃES, Cassiana. Níveis da brincadeira de papéis sociais e as implicações pedagógicas na perspectiva Histórico-Cultural. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 16, p. 1-23, 2026. DOI: 10.33871/22386084.2026.16.11783.

PETROVSKY, Arthur Vladimirovich. A imaginação. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro I. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 181-198.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.