

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

JANAÍNA PEREIRA DUARTE BEZERRA

**A ATIVIDADE DO BRINCAR E SUA RELAÇÃO COM O
DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO
CULTURAL**

JANAÍNA PEREIRA DUARTE BEZERRA

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A ATIVIDADE DO BRINCAR E SUA RELAÇÃO COM O
DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO
CULTURAL**

JANAÍNA PEREIRA DUARTE BEZERRA

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A ATIVIDADE DO BRINCAR E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA
IMAGINAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÕES DA
TEORIA HISTÓRICO CULTURAL**

Tese apresentada por JANAÍNA PEREIRA DUARTE BEZERRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Profa. Dra. MARTA CHAVES.

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B574a

Bezerra, Janaína Pereira Duarte

Atividade do brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação no contexto da Educação Infantil : Proposições da Teoria História-Cultural / Janaína Pereira Duarte Bezerra. -- Maringá, PR, 2020.

134 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Brincar. 2. Educação Infantil. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Atividade guia. 5. Desenvolvimento da imaginação. I. Chaves, Marta, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.11

JANAÍNA PEREIRA DUARTE BEZERRA

**A ATIVIDADE DO BRINCAR E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA
IMAGINAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÕES DA
TEORIA HISTÓRICO CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Chaves (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Celma Regina Borghi Rodriguero
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Leonor Dias Pains
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Susana Soares Tozetto
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Profa. Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dr. Marcos Pereira Coelho
Universidade Estadual de Maringá – UEM
(Suplente)

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense – UFF
(Suplente)

Maringá, 27 de fevereiro de 2020.

Dedico este trabalho,

ao GEEI pelo acolhimento, vivências, diálogos, estudos, dedicação e aprendizados que inspiraram todo o meu desenvolvimento;

à minha querida e encantadora Profa. Dra Marta Chaves, pelas valiosas e incontáveis horas dedicadas a este estudo sempre com muita competência, carinho, amor e otimismo. Por me conduzir a uma conduta acadêmica e profissional com muita disciplina e sensibilidade.

BEZERRA, Janaína Pereira Duarte. **A atividade do brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação no contexto da Educação Infantil: Proposições da Teoria Histórico Cultural**. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2020.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo a atividade do brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação, como objetivo geral analisar o brincar como atividade fundante para o desenvolvimento da imaginação de crianças de 4 a 5 anos a partir das proposições da Teoria Histórico-Cultural e como objetivos específicos: identificar as proposições da Teoria Histórico-Cultural sobre a atividade do brincar; investigar a relação do psiquismo humano com a atividade do brincar; investigar a relação da atividade do brincar com o desenvolvimento da função psicológica superior imaginação; compreender como a atividade do brincar mobiliza o desenvolvimento da imaginação na idade entre 4 a 5 anos; evidenciar a essencialidade do brincar para o desenvolvimento da imaginação, revelando que por ser a atividade guia no tocante às mudanças mais significativas no processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança de 4 a 5 anos, necessita ser compreendido para que se possa ofertar vivências que sejam significativas neste processo; analisar como o brincar se apresenta em dois documentos orientadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil e investigar e analisar em pesquisas acadêmicas a concepção do brincar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e em especial a imaginação. Justificamos que o presente estudo foi construído por constatarmos a partir de nossas vivências profissionais a necessidade de estudar sobre o brincar e as capacidades intelectuais de crianças. Investigar o brincar e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é uma das ações realizadas pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), tendo como prioridades os estudos de autores clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural; e esta é uma das pesquisas vinculadas a esse Grupo como desdobramento dos trabalhos, ali desenvolvidos. Na pesquisa, com delineamento bibliográfico, amparamo-nos nas elaborações do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural. Priorizamos nesta investigação os escritos de autores como Leontiev (1978), Vigotski (2009), Prestes (2012) e Martins (2013). Organizamos as seções de modo comprovar nossa hipótese de que no conjunto de elaborações da Teoria Histórico-Cultural há argumentos que firmem a ideia de que o brincar como atividade guia é decisivo para o desenvolvimento da imaginação de crianças de 4 a 5 anos. Na primeira seção, apresentamos nossa trajetória acadêmica, profissional, a constituição da pesquisa, nossa relação com o referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural e a atuação como integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), assim como aspectos e questionamentos que contribuíram para o desenvolvimento da temática. Na segunda seção, versamos sobre aspectos históricos e o delineamento teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural no tocante aos motivos da continuidade dos estudos respaldados pelo referencial e sobre o brincar na Educação Infantil via proposições dessa perspectiva teórica, evidenciando a atividade humana como essencial na efetivação da materialidade do desenvolvimento

da imaginação na idade de 4 a 5 anos. Na terceira seção, discorremos acerca do psiquismo humano e investigamos a constituição das funções psicológicas superiores, revelando que o brincar é a atividade guia na idade de 4 a 5 anos, governando, portanto, as mudanças mais significativas no processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança. Na quarta seção, identificamos e discutimos como o brincar e o professor se apresentam no RCNEI e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e investigamos, mediante levantamento de pesquisas, o que foi sistematizado sobre o brincar e a relação com o desenvolvimento da imaginação considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de 2009 a 2018. Defendemos que o brincar deve ser compreendido como uma atividade para o desenvolvimento das capacidades intelectuais das crianças, em especial a imaginação, e salientamos a necessidade de avanço no processo de formação e apropriação desse conceito por parte dos profissionais que atuam nas instituições escolares brasileiras.

Palavras-chave: Brincar. Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento da imaginação. Educação Infantil. Atividade guia.

BEZERRA, Janaína Pereira Duarte. **The activity of playing and its relationship with the development of imagination in the context of Early Childhood Education: Propositions from the Historical-Cultural Theory.** 134 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Dr. Marta Chaves. Maringá, 2020.

ABSTRACT

This doctoral thesis has as study object the act of playing for the development of imagination, has the aim to analyze playing as a founding activity for the development of the imagination of children from 4 to 5 years old grounded on the propositions of the Historical-Cultural Theory, and as specific objectives: to identify the propositions of the Historical-Cultural Theory on the activity of playing; investigate the relationship of the human psyche with the activity of playing; to investigate the relationship of the activity of playing with the development of the psychological function higher imagination; understand how the activity of playing mobilizes the development of the imagination at the age of 4 to 5 years; evidence the essentiality of playing for the development of the imagination, revealing that because it is the guiding activity with regard to the most significant changes in the process of developing the intellectual capacities of children aged 4 to 5 years, it needs to be understood in order to offer experiences that are significant in this process; to analyze how playing is presented in two guiding documents of pedagogical work in Early Childhood Education and to investigate and analyze in academic research the concept of playing for the development of higher psychological functions, and especially the imagination. We justify that the present study was built because we found out from our professional experiences the need to study about children's play and intellectual capacities. Investigating play and the development of higher psychological functions is one of the actions carried out by the Research and Studies Group in Early Childhood Education (GEEI), with priority being given to studies by classic and contemporary authors from the Historical-Cultural Theory; as a result of the work, this is one of the researches linked to this group. In the investigation, with bibliographic delineation, we relied on the elaborations of both Historical-Dialectical Materialism and Historical-Cultural Theory. In this investigation, we prioritize the writings of authors such as Leontiev (1978), Vigotski (2009), Prestes (2012) and Martins (2013). We have organized the sections to meet our specific objectives. In the first section, is presented the academic and professional trajectory, the investigation structure, our relationship with the theoretical-methodological background of the Historical-Cultural Theory and the performance as a member of the Group for Research and Studies in Early Childhood Education (known as GEEI), as well as aspects and questions that contributed to the development of the subject-matter. In the second section, we address historical aspects and the theoretical-methodological delineation of the Historical-Cultural Theory with regard to the reasons for the continuity of studies supported by this framework and about playing in Early Childhood Education through propositions from this theoretical perspective, highlighting the human activity as essential in the effectiveness of the materiality of imagination development at the age of 4 to 5 years. In the third section, we discuss the human psyche and investigate the constitution of higher psychological functions, revealing that playing is the guiding activity at the age of 4 to 5 years, therefore ruling the most significant changes in the development process of children's intellectual

capacities. In the fourth section, we identify and discuss how the act of play and the teacher present themselves at the National Curriculum Referential for Early Childhood Education (known as RCNEI) and investigate, through research surveys, what was systematized about the act of play and its relation with the development of imagination considering the assumptions of the Historical-Cultural Theory from 2009 to 2018. We argue that playing should be understood as an activity for the development of children's intellectual capacities, especially the imagination, and we emphasize the need to make progress in the training process and appropriation of this concept by professionals working in Brazilian school institutions.

Keywords: Act of Play. Historical-cultural theory. Imagination. Child education. Activity.

LISTA DE FLUXOGRAMA

- Fluxograma 1** – Teses e dissertações disponíveis no portal da Capes e da Biblioteca IBICT..... 107
- Fluxograma 2** – Temáticas abordadas nas pesquisas selecionadas no site IBICT e Portal Capes..... 107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações disponíveis no portal da Capes e da Biblioteca IBICT.....	94
Quadro 2 – Temáticas abordadas nas pesquisas selecionadas no site IBICT e Portal Capes.....	95
Quadro 3 – Temáticas abordadas nas pesquisas selecionadas nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação das UNESP campus de Marília e Presidente Prudente.....	96
Quadro 4 – Instituições de Ensino Superior: autores, orientadores e ano da publicação.....	97
Quadro 5 – Autores, orientadores, títulos, ano da publicação e palavras-chave da Universidade Estadual Paulista, Marília/SP.....	102
Quadro 6 – Autores, orientadores, títulos, ano da publicação e palavras-chave da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	– Conselho Nacional de Educação
DCNEI	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EPAEE	– Estudantes Público Alvo da Educação Especial
FCT/UNESP	– Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista
FORPEDI	– Fórum de Discussão Permanente sobre a Educação da Infância
GEEI	– Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil
HTPC	– Horas de Trabalho Planejadas Coletivamente
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	– Instituição de Ensino Superior
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
ONU	– Organização das Nações Unidas
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
UEM	– Universidade Estadual de Maringá
UNESP	– Universidade Estadual Paulista
UNIGUAÇU/FAESI	– Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu
UNOESTE	– Universidade do Oeste Paulista
URSS	– União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO: ESTUDOS SOBRE OS FUNDAMENTOS E A IMPORTÂNCIA DA MATERIALIDADE.....	22
2.1	ASPECTOS DA ATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE A ATIVIDADE DOBRINCAR.....	28
2.2	O BRINCAR COMO ATIVIDADE GUIA: O CONCEITO E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL.....	33
3	O PSIQUISMO HUMANO E A RELAÇÃO COM O BRINCAR: PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES....	45
3.1	A IMAGINAÇÃO COMO CAPACIDADE COMPLEXA DE DESENVOLVIMENTO: O BRINCAR COMO ATIVIDADE MOBILIZADORA.....	53
3.2	BRINCAR: A ESSENCIALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO.....	60
4	BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DIREITO ÀS AÇÕES DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO.....	73
4.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO DE POSSÍVEIS AVANÇOS: REFLEXÕES INICIAIS.....	77
4.2	RCNEI: UM DOCUMENTO ORIENTADOR DE MARCAS E LIMITES E AVANÇOS	79
4.3	DCNEI: O BRINCAR E SUAS DIMENSÕES.....	88
4.4	O ESTUDO DO BRINCAR EM PESQUISAS ACADÊMICAS: O QUE SE TEM SISTEMATIZADO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS.....	126

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a pesquisa da qual resultou este texto é decorrente de nossa trajetória de estudos e da atividade profissional relacionada à Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Superior, experiências em sala de aula, na formação inicial e contínua de futuros profissionais da educação, no município de Presidente Prudente, no período de 2005 até o presente momento.

Durante a graduação no curso de Licenciatura plena¹ em Educação Física na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/Unesp) em Presidente Prudente, de 2004 a 2007, atuamos em uma instituição privada, Colégio Anglo Prudentino², como estagiária em variadas turmas de Educação Infantil. Integrar a equipe do Colégio como estagiária durante os anos de 2005 a 2007 possibilitou-nos contato com ações docentes realizadas junto às crianças, e nossa atuação era afeta aos cuidados desses educandos, acompanhando-os nas aulas de Educação Física, de Musicalização, Arte, de Língua Estrangeira e atentos para que realizassem as atividades propostas nas apostilas, uma vez que utilizavam lápis, tesouras e outros materiais escolares, considerados por parte da gestão como perigosos para as crianças, e por isso tínhamos que acompanhar a utilização desses e de outros instrumentos, materiais e objetos.

Naquele momento, compreendíamos que cuidar estava relacionado à ação de manter as crianças em segurança no sentido de não as deixar cair, se machucar, manter a higienização e alimentá-las. Não tínhamos compreendido o que era educar, e atribuímos essa ação às professoras na execução das atividades propostas nas apostilas.

¹ A licenciatura plena assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 proporciona um curso de ensino superior completo com carga horária maior que a licenciatura curta, criada em 1970 durante o período de ditadura militar no Brasil, extinta em 2005 e recriada em 2015 pelo Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12801-carga-horaria>. Acesso em: 20 jan. 2020.

² O Colégio Anglo Prudentino foi fundado em 1978 por um grupo de professores, com sede na Avenida Washington Luiz, com a denominação inicial de Escola de 2º grau da Acae. Em 1980, em virtude do aumento do número de alunos, mudou-se para prédio próprio no Jardim Esplanada, local onde permanece até a presente data, com o nome de Escola de 1º e 2º Grau Prudentina. Após alguns anos passou a ser chamada de Escola de Educação Básica Prudentina, e desde sua fundação é mais conhecida pelo nome fantasia “Colégio Anglo Prudentino”, pois há mais de 30 anos é conveniada ao Sistema Anglo de Ensino.

Após o término da graduação em Educação Física, no ano posterior, em 2008, iniciamos o trabalho como docente no Colégio Anglo Prudentino da disciplina de Educação Física para as turmas de crianças dos primeiros meses³ aos cinco anos por um período de cinco anos. Atuar como professora possibilitou-nos participar de reuniões semanais, das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com os gestores e demais docentes para a realização do direcionamento das atividades pedagógicas. A composição dos planejamentos das aulas contemplava propostas do sistema de ensino com o qual trabalhamos, as quais indicavam as atividades no manual do professor e caderno do aluno. Destacamos que o manual dos docentes era um guia de orientações com a finalidade de orientar os procedimentos didáticos no tocante às propostas do caderno dos discentes, explanando como estas deveriam ser organizadas e realizadas.

Observamos que não havia uma orientação suficientemente organizada para as aulas de Educação Física, o que nos conduziu à elaboração de um plano de ensino para a referida disciplina. Com esse plano, tínhamos direcionamento para o planejamento das aulas a serem ministradas, e em sua realização não conseguíamos identificar, descrever e apresentar as contribuições das brincadeiras e atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças, o que levava a equipe pedagógica a constantes discussões relativas ao trabalho pedagógico que então realizávamos. Questionávamos se, nas oportunidades de brincar com as crianças estávamos desenvolvendo aspectos como atenção, memorização, raciocínio, planejamento e execução de ações, entre outros fatores; se os educandos estavam aprendendo com aquelas propostas, e não conseguíamos responder a essas questões, uma vez que não nos era possível, naquele momento, evidenciar esses fatores.

Diante disso, organizamos uma ficha de observação para cada etapa da Educação Infantil que atuávamos com o intuito de registrar o desempenho das crianças. Essa preocupação nos levou a estudos, e considerando as atividades educativas empreendidas decidimos, após o término da graduação, cursar as especializações em Educação Especial e em Educação Psicomotora na Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguazu (UNIGUAÇU/FAESI), localizada na cidade de São Miguel do Iguazu, PR, de 2009 a 2012.

³ Nesta pesquisa, não utilizamos a expressão “0 a 6”, comum em textos acadêmicos, ainda que tal expressão seja reafirmada em textos de ordem legal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96) e em documentos orientadores do Ministério da Educação, como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Sobre essa questão, Chaves (2007, p. 178) escreve: “[...] a idade da criança precisa ser reconhecida e considerada desde os seus primeiros momentos de vida. Destacamos que no Brasil, em geral, as crianças são matriculadas em instituições educativas a partir dos quatro meses de vida”.

No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido para a pós-graduação em Educação Especial, no período de agosto a dezembro de 2010, intitulado “Psicomotricidade no desenvolvimento do esquema corporal na aprendizagem de crianças com deficiência”, objetivamos sistematizar estudos relacionados ao desenvolvimento do fator psicomotor esquema corporal para crianças com deficiência por meio de levantamento bibliográfico, e para a pós-graduação em Educação Psicomotora, o TCC foi denominado “Atividade psicomotora e suas implicações no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança na pré-escola”. Nesse trabalho, intencionamos reconhecer atividades psicomotoras como eficazes em promover o desenvolvimento das funções superiores de crianças de quatro a cinco anos e onze meses.

Com esses estudos, refletimos sobre as chamadas atividades livres, ou seja, aquelas que aparentemente não eram direcionadas pelos professores. Já se apresentava em nós, ainda que de forma incipiente, a necessidade de compreender a relação entre os brinquedos, as brincadeiras e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e naquele momento, sem a utilização desses conceitos constantemente pensávamos na atuação dos professores junto às crianças.

Como desdobramento dessas reflexões e inquietações, readequamos nosso trabalho pedagógico. Em geral, as propostas desenvolvidas eram direcionadas por meio de atividades elaboradas em nossos planejamentos, mas nossos questionamentos permaneciam e novas indagações se delineavam.

Em participação em cursos propostos pelo Colégio Anglo Prudentino tivemos a oportunidade de conhecer um documentário intitulado “Caramba, carambola, o brincar tá na escola”⁴. Testemunhamos relatos de participantes que afirmavam a necessidade de as crianças brincarem na escola; que desde os primeiros anos de vida devem ter

⁴ Produção construída a partir do Projeto Brincar coordenado por Maria Lúcia Medeiros, cujo objetivo foi promover a reflexão sobre a infância e a adolescência, exaltando a brincadeira e o letramento. Elaborada para professores de escolas públicas de Educação Infantil e de outras instituições que trabalham com a primeira infância, a proposta foi discutir questões de forma lúdica, na perspectiva de quem atua na escola pública – tanto o professor como o gestor. A coordenadora do Projeto Brincar chama a atenção para a simplicidade dos recursos usados pelos professores e o fato de a produção ter sido filmada inteiramente em escolas públicas. O DVD está disponível na Plataforma do Letramento e tem 30 minutos de duração, com entrevistas de especialistas, professores e gestores dos municípios de Vinhedo e Jundiaí (SP) que passaram pela formação do Projeto e discorrem sobre a importância do lúdico na Educação Infantil, a cultura da infância, o papel do educador, entre outros princípios que norteiam a iniciativa. Caramba, Carambola, O Brincar está na escola e na plataforma. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-noticia/678/caramba-carambola-o-brincar-ta-na-escola-e-na-plataforma.html>. Acesso em: 15 ago. 2019.

possibilidade de ampliar sua inteligência simbólica; que precisam brincar com brinquedos, pois sem brinquedos há brigas.

Em nossa trajetória de estudos e profissional, iniciamos participações no Fórum Permanente de Educação da Infância (Forpedi)⁵ como ouvintes e nos aproximamos de professores e gestores que se reuniam para divulgar e dialogar sobre políticas públicas voltadas às crianças. Nessas atividades, abordávamos os trabalhos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil do município de Presidente Prudente e região. Na ocasião, identificamos uma forte defesa referente ao brincar como direito da criança, e que isso seria a condição para que pudessem aprender.

Nossa formação acadêmica possibilitou recebermos um convite para ministrarmos oficinas a gestores e professores das redes municipais de Presidente Prudente e região com o intuito de proporcionar diferentes experiências com jogos e brincadeiras para que estes pudessem, em suas instituições escolares, replicar os estudos realizados. Nessas oficinas, recebíamos indagações dos participantes que eram, em nosso entendimento, relevantes e recorrentes nas instituições. Nesses questionamentos, identificávamos as dúvidas que então se apresentavam.

Destacamos os seguintes questionamentos: O que realizamos com as crianças está correto? Quais brincadeiras podemos ofertar com as crianças para que elas aprendam? Como devemos avaliar as crianças da Educação Infantil? Na instituição em que trabalho não tem espaço para as crianças brincarem, como posso fazer? Nos momentos em que essas questões eram postas, fazíamos outras como: O que vocês realizam com as crianças? Quais as brincadeiras feitas com as crianças? Como organizam os espaços para que as brinquem?

Em síntese, as respostas dos participantes eram que as atividades desenvolvidas com as crianças objetivavam o que estava estabelecido nos documentos orientadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil e no currículo da escola, e que, além disso, havia atividades planejadas para a alfabetização, matemática e outras disciplinas. No tocante às brincadeiras, respondiam que como as crianças tinham que fazer muitas atividades em sala de aula,

⁵ Com fundação em 2008, o Fórum Regional Permanente de Educação da Infância dos primeiros meses aos 12 anos tem como objetivo assegurar à população infantil acesso a um atendimento educacional de qualidade, bem como fortalecer o campo de conhecimentos e de atuação profissional no município de Presidente prudente e região. Atualmente o Forpedi foi aderido por 32 municípios, e participam das atividades gestores de unidades escolares e docentes.

principalmente as que estavam em processo de alfabetização, deixavam-nas brincar em espaços da escola, como pátios e quadras, para que pudessem “descansar” das atividades de sala e “gastar energia”; brincar é uma forma de a criança se expressar no mundo, de “dar asas a sua imaginação”.

Ao serem questionados sobre a imaginação e o que representaria a expressão “Dar asas a sua imaginação”, recebemos como respostas que a criança precisava sonhar. No caso das crianças menores, as dos primeiros meses aos três anos, os participantes mencionavam que como saíam pouco da sala de aula, tinham a sua disposição nesse espaço objetos como baldinhos, formas, peças para encaixar, livrinhos de banho, blocos lógicos para brincar e se desenvolver.

Verificamos que as questões e as respostas estavam relacionadas à necessidade de confirmação da prática pedagógica que os participantes estavam realizando e à estrutura física dos espaços que atuavam. Isto confirmou a necessidade de estudos que amparassem o trabalho pedagógico, e particularmente as ações relacionadas ao brincar.

Decorreram daí novas indagações que permearam aquele momento: Deveríamos nos apoiar em algum referencial teórico, e não somente em experiências empíricas e relatos de professores sobre atividades a serem realizadas com as crianças? E no que tange à compreensão da imaginação? Como essa função psicológica superior se desenvolve? Por que os professores pensam que imaginar é algo exclusivo da infância?

A atuação profissional e os estudos em curso nos mobilizaram ingressar em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado em Educação na FCT/Unesp, e a oportunidade de aproximação com as proposições da Teoria Histórico-Cultural. Elaboramos a dissertação intitulada “Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola: implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico a partir do gênero musical samba”.

No ano de 2015, mesmo ano de conclusão do mestrado, integramos no Ensino Superior como docente da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) ministrando disciplinas nos cursos de graduação em Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia. No curso de Pedagogia, atualmente somos responsáveis pela disciplina de Corpo e Movimento na Educação Infantil.

Assim, por atuarmos como docente na formação inicial e no Ensino Superior, se efetivaram as seguintes indagações: Quais orientações podem ser feitas para os

professores da Educação Infantil no tocante ao desenvolvimento dos educandos? Qual a concepção que os professores têm sobre o desenvolvimento e o brincar? Como o brincar deve ser orientado para que as capacidades superiores se desenvolvam? Como pode acontecer o brincar para que a imaginação se desenvolva?

Essas indagações reafirmaram nosso entendimento que é necessário realizar estudos que investiguem e identifiquem elementos essenciais para o desenvolvimento de capacidades humanas, e em nosso percurso profissional e de estudos as dúvidas nos acompanhavam e na mesma proporção firmavam nossa certeza em relação à importância da Teoria Histórico-Cultural.

Com o ingresso junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) se efetivou nossa condição de integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisa na Educação Infantil (GEEI)⁶ da UEM, que por anos vem se dedicando a estudos que possam contribuir para o desenvolvimento das crianças em suas máximas possibilidades, defendendo uma educação de excelência. Nossa aproximação com a Teoria Histórico-Cultural ainda no mestrado possibilitou entendermos que se trata de um referencial teórico-metodológico que corrobora para a compreensão da relação do brincar com o desenvolvimento psíquico das crianças de 4 a 5 anos. E nossos estudos no GEEI fortaleceram a decisão de seguir com esse amparo teórico-metodológico para a atuação profissional e possibilitaram aprimorar o conhecimento de intelectuais clássicos⁷, somados a algumas produções contemporâneas⁸ que contribuem decisivamente para a compreensão de questões afetas à educação e à psicologia.

⁶ O Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil (GEEI) foi constituído a partir do Projeto de Ensino intitulado 'Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil', iniciado no ano de 2003 e finalizado em 2004 junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. O Grupo foi idealizado pela Profa. Dra. Marta Chaves e é formado por estudantes e docentes da Universidade Estadual de Maringá, convidados de outras Instituições de Ensino Superior do Paraná, Rio de Janeiro, Rondônia e São Paulo. Os objetivos do Grupo são pesquisar e socializar estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças dos primeiros meses aos cinco e seis anos, bem como investigar práticas pedagógicas realizadas nas instituições escolares. Os integrantes do Grupo organizam pesquisas e atuam em cursos de formação continuada junto a Secretarias Municipais de diferentes unidades da federação. O Grupo se empenha em estudar, pesquisar e intervir nas ações pedagógicas a serem realizadas junto às crianças (FELICIO, 2018; SOUZA, 2018; GONÇALVES, 2019; STEIN, 2019).

⁷ Leontiev (1978), Blagonadzhina (1969), Elkonin (2009), Kosik (1976), Marx e Engels (1993), Krivenko (1974), Rubinstein (1967), Vigotski (2009) e Arendt (2008).

⁸ Marta Chaves (2007; 2008; 2010; 2011a; 2011b; 2015), Elieuzza Aparecida de Lima (2005), José Paulo Netto (2011), Lígia Márcia Martins (2013), Marilda Gonçalves Dias Facci (2004), Marta Shuare (1990), Newton Duarte (2001; 2008) e Zoia Prestes (2012).

Com isso, estabelecemos como objeto de estudo a atividade do brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação e com a hipótese que a Teoria Histórico-Cultural e suas elaborações clássicas e estudos contemporâneos têm contribuição significativa para os que atuam e aqueles que se dedicam a investigações sobre a Educação Infantil, constituímos a tese de que o brincar é fundamental ao desenvolvimento intelectual das crianças, e como hipótese estabelecemos que escritos da Teoria Histórico-Cultural, poderiam confirmar nossa defesa de que na atividade do brincar as crianças têm sua capacidade intelectual desenvolvida e, em especial a imaginação.

Assim, elegemos como objetivo central desta tese analisar o brincar como atividade fundante para o desenvolvimento da imaginação de crianças de 4 a 5 anos a partir das elaborações da Teoria Histórico-Cultural. Esta investigação foi norteada pela questão principal: Quais elaborações da Teoria Histórico-Cultural se apresentam como essenciais para a compreensão da atividade do brincar como fundante para o desenvolvimento da imaginação na idade entre 4 a 5 anos? Para isso, se constituíram alguns objetivos específicos: identificar as proposições da Teoria Histórico-Cultural sobre a atividade do brincar; investigar a relação do psiquismo humano com a atividade do brincar; investigar a relação da atividade do brincar com o desenvolvimento da função psicológica superior imaginação; compreender como a atividade do brincar mobiliza o desenvolvimento da imaginação na idade entre 4 a 5 anos; evidenciar a essencialidade do brincar para o desenvolvimento da imaginação, revelando que por ser a atividade guia no tocante às mudanças mais significativas no processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança de 4 a 5 anos, necessita ser compreendido para que se possa ofertar vivências que sejam significativas neste processo; analisar como o brincar se apresenta em dois documentos orientadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil e investigar e analisar em pesquisas acadêmicas a concepção do brincar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e em especial a imaginação.

Conduzimos esta pesquisa a partir da revisão bibliográfica de literatura considerando os escritos de Mori (2016) e enfatizamos que a essência do processo de revisão bibliográfica decorre do mapeamento do campo em que se insere o tema de pesquisa, o qual requer um trabalho de articulação e conceitos de diferentes obras. Gil (2002), em sua elaboração intitulada “Como elaborar projetos de pesquisa”, descreve que a pesquisa bibliográfica é fundamentada por meio dos materiais

elaborados anteriormente, assevera ainda que “[...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (GIL, 2002, p. 4).

Assim, com as produções da Teoria Histórico-Cultural como referência basilar para fundamentação de nosso trabalho, como afirmamos, nos dedicamos aos estudos das obras “Imaginação e criação na infância” (2009), “O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica” (2013), “Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice” (2016) e “Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia” (2018). A essas elaborações se somaram outros materiais que indicaram condições para a compreensão do brincar como atividade e sua relação com o desenvolvimento da imaginação a partir das proposições da Teoria Histórico-Cultural.

Apresentamos a constituição dos argumentos em cinco seções, sendo a primeira introdução e contextualização do estudo. Na segunda seção, “A Teoria Histórico-Cultural e desenvolvimento humano: Estudos sobre os fundamentos e a importância da materialidade”, discorremos sobre aspectos históricos e delineamento teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural no tocante aos motivos da continuidade dos estudos amparados pelo referencial e sobre o brincar na Educação Infantil via proposições dessa perspectiva teórica, evidenciando a atividade humana como essencial na efetivação da materialidade do desenvolvimento. Nas duas subseções, intituladas, respectivamente, Aspectos da atividade e o desenvolvimento humano: Proposições da Teoria Histórico-Cultural sobre a atividade do brincar’ e ‘O Brincar como atividade guia: O conceito e a relação com o desenvolvimento intelectual’, verificamos que a atividade se constrói de específicos tipos de atividades baseadas na materialidade e compreendemos como a atividade do brincar mobiliza o desenvolvimento da imaginação na idade de 4 a 5 anos.

Na terceira seção, ‘O psiquismo humano e a relação com o brincar: Processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores’, versamos sobre o psiquismo humano como uma atividade eminentemente humana, configurando-se pela apropriação dos objetos culturais, materiais e/ou simbólicos, das relações sociais estabelecidas e das condições objetivas de vida de cada indivíduo. Investigamos a constituição das funções psicológicas superiores que partem das

funções psicológicas elementares compostas pelo aparato biológico da espécie humana, necessitando de apropriações e objetivações culturais, relações sociais e mediação de signos para se configurarem como superiores.

Na subseção intitulada ‘O desenvolvimento da imaginação na idade de 4 a 5 anos: O brincar como atividade mobilizadora’ investigamos o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da imaginação em seu processo de desenvolvimento funcional e interfuncional. E na subseção Brincar: A essencialidade para o desenvolvimento da imaginação, revelamos que o brincar atividade guia na idade de 4 a 5 anos e portanto governa as mudanças mais significativas no processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança.

Na quarta seção, ‘Brincar na Educação Infantil: O direito às ações didáticas para o desenvolvimento da imaginação’, e nas duas subseções, intituladas, respectivamente, ‘A Educação Infantil em contexto de possíveis avanços: Reflexões iniciais’, e ‘RCNEI: Um documento orientador com marcas e limites e avanços’ identificamos como o brincar e o professor se apresentam no tocante ao trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Elegemos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), pois foi um documento que orientou o trabalho pedagógico na primeira etapa da educação básica, trazendo concepções sobre o brincar e revelando sua necessidade e importância nas ações pedagógicas a serem ofertadas junto às crianças. Utilizamos como critério de análise o contexto em que o documento foi elaborado, como foi constituído e como está organizado.

Na terceira subseção, com título ‘O estudo do brincar em pesquisas acadêmicas: O que se tem sistematizado sobre o desenvolvimento da imaginação a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural’, investigamos, a partir de um levantamento de pesquisas nos Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o que foi sistematizado sobre o brincar e a relação com o desenvolvimento da imaginação a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural nos de anos de 2009 a 2018.

A escolha pelos portais se efetivou por meio da confiabilidade no tocante às pesquisas socializadas, porém identificamos pesquisas que não estão disponíveis

para apreciação. Realizamos também o levantamento diretamente nos repositórios de dissertações e tese dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Campus de Araraquara, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp Campus de Marília e da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, e da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Destacamos a escolha por essas unidades da Unesp por apresentarem pesquisas relevantes afetas à Teoria Histórico-Cultural. Priorizamos a leitura cuidadosa das elaborações acadêmicas que se harmonizam com os pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, visto que este ampara nossas elaborações em busca de salientar os aspectos principais do tema em questão e contribuir com as pesquisas e estudos em curso.

Nas considerações finais, evidenciamos que direcionamos a tese à análise do brincar como atividade fundante para o desenvolvimento da imaginação de crianças de 4 a 5 anos considerando as elaborações da Teoria Histórico-Cultural. Por meio de pesquisa bibliográfica, identificamos conceitos que possibilitaram a proposição dos princípios teóricos e metodológicos anunciados, e então defendemos que o brincar deve ser compreendido como uma atividade para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e em especial a imaginação.

Defendemos também a necessidade de avanço no processo de formação e apropriação por parte dos profissionais que atuam em instituições escolares enquanto sujeitos que poderão ofertar máximas condições para o desenvolvimento, uma vez que são essenciais para a mediação dos objetos culturais criados pelo homem ao longo dos tempos.

2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO: ESTUDOS SOBRE OS FUNDAMENTOS E A IMPORTÂNCIA DA MATERIALIDADE

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (MARX, 1985, p. 149-150).

A epígrafe com escritos do filósofo Marx (1818-1883) que iniciam esta seção demonstra que a atividade humana, diferentemente da atividade natural realizada pelas abelhas que constroem suas colmeias, caracteriza-se pela condição de planejar, ação especificamente humana que resultará na efetivação de atividades efetivadas no plano prático.

Construir uma casa a partir da atividade humana carrega em si uma intencionalidade, a de ter abrigo; porém, a construção dessa casa e o planejamento realizado para essa ação não acontece pelo acaso, não se efetiva de forma espontânea. Para essa construção, para a realização dessa atividade, o homem precisou ter essa necessidade e motivos que o impulsionassem a tal efetivação.

Nesta seção, nossos objetivos são apresentar aspectos históricos e o delineamento teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural no tocante aos motivos da continuidade dos estudos amparados pelo referencial bem como o brincar na Educação Infantil via proposições dessa perspectiva teórica, defendendo a atividade humana como essencial na efetivação da materialidade do desenvolvimento. E nas duas subseções, respectivamente intituladas 'Aspectos da atividade e o desenvolvimento humano: Proposições da Teoria Histórico-Cultural sobre a atividade do brincar' e 'O Brincar como atividade guia: O conceito e a relação com o desenvolvimento intelectual', identificar as proposições da Teoria Histórico-Cultural sobre a atividade do brincar e compreender como essa atividade do brincar mobiliza o desenvolvimento da imaginação na idade entre 4 a 5 anos para fundamentar nosso principal argumento: a atividade do brincar como fundamental para o desenvolvimento da imaginação.

Apoiamo-nos no Materialismo Histórico Dialético, método elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), os quais estudaram a sociedade capitalista e explicaram sua estrutura e organização. Esse referencial aborda três princípios básicos: o materialismo dialético como a base filosófica e instrumento para delinear explicações coerentes, lógicas e racionais para fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, o materialismo histórico, sendo a ciência filosófica de estudo das leis de características sociológicas sobre a vida social, sua evolução histórica e da prática social dos homens no tocante ao desenvolvimento da humanidade e a economia política (TRIVIÑOS, 1987).

Com base nas elaborações de Marx e Engels, houve a necessidade de compreendermos alguns elementos que corroboraram para o delineamento da Teoria Histórico-Cultural, e em nossos estudos sobre a referida Teoria, cujo precursor é Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), identificamos a recorrente ideia de que esse intelectual era integrante de um projeto de reconstrução da psicologia tradicional do século XX tendo como ponto de partida os pressupostos do materialismo dialético e do materialismo histórico.

Identificamos também que o estudioso firmava sua defesa de nova sociedade e nova psicologia com dois outros psicólogos, Aleksei Nikolaievitch Leontiev e Alexander Romanovich Luria, e que juntos formam um grupo que ficou conhecido, na literatura, como “Tróika Russa”⁹, liderado por Vigotski, como destacou Luria (1979).

Os desdobramentos da Revolução Russa¹⁰ de 1917 colocaram à equipe que trabalhava no Instituto de Psicologia de Moscou da qual Vigotski era membro vários enfrentamentos, tais como altos índices de analfabetismo, falta de amparo às crianças que apresentavam dificuldades de ordem físicas, psicológicas, o que gerou preocupação dessas demandas evidenciadas no texto escrito por Vigotski em 1927 “O significado histórico da crise da psicologia”. Neste, o autor propõe a construção de uma psicologia geral, indicando que as psicologias da época estavam passando por um momento de inflexão, e que os problemas teóricos e práticos vinculados à área da

⁹ A Troika em compreensão do idioma russo designa uma carruagem conduzida por três cavalos, simboliza um grupo formado por três personalidades (Dicionário Aurélio. 8. ed. 2010).

¹⁰ A Revolução Russa de 1917 caracterizou-se por inúmeros de conflitos políticos que, dissolveu a monarquia russa e levou ao estabelecimento do poder soviético o Partido Bolchevique, de Vladimir Lênin, e sua companheira Nadejda Krupskaia, que foi uma das principais responsáveis pelas proposições da educação da época. O estabelecimento do referido poder soviético resultou na criação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS. Bolchevique em russo significa maioria (CHAVES, 2018a).

psicologia somente poderiam ser solucionados a partir de uma psicologia geral (VERESOV, 1999).

Vigotski apresenta as demandas ao campo profissional dos psiquiatras e psicotécnicos, atrelando os limites e as deficiências das correntes teóricas que compunham o campo da psicologia, destacando sua edificação em aparatos como inconsciente/consciente; normal/patológico, comportamento animal/comportamento humano, explicitando que a centralidade conferida às dimensões parciais do psiquismo humano resulta na formulação de sistemas teóricos com reduzidas chances de contemplar os fundamentos desta ciência (MARTINS, 2001).

Além do enfrentamento na busca por soluções para as questões concretas resultantes do período revolucionário, Vigotski também encaminhou seu trabalho no Instituto de Psicologia de Moscou com vistas à reformulação da teoria psicológica tendo como ponto de partida as proposições do método de Marx e Engels (1993). Sob essa vertente, Luria (1979, p. 43) afirma que “Vygotsky era também o maior teórico do marxismo entre nós [...] nas [suas] mãos [...] o método marxista de análise desempenhou um papel vital na modelação de nosso rumo.”

A Troika Russa empreendeu esforços na perspectiva de criação de uma nova psicologia, a que se aproximasse de escopos revolucionários. Luria (1988, p. 22) sinalizou que o objetivo da Troika era construir uma nova psicologia tendo como propósito “[...] criar um modo, mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos”.

Salientamos que Vigotski, Luria e Leontiev compreenderam que Gueorgui Tchelpanov, psicólogo, filósofo idealista, fundador e diretor do Instituto de Psicologia de Moscou em 1912, após a Revolução de Outubro de 1917, se opôs à introdução do marxismo na psicologia soviética; e ao propor uma psicologia subjetiva, nem as tentativas muito simplificadas para reduzir a complexidade da atividade consciente a simples esquemas reflexos proporcionavam um modelo satisfatório da psicologia humana.

As considerações sobre as características humanas provenientes somente do pensamento e das ideias dos sujeitos e a concepção materialista naturalista/mecanicista concebendo que as características humanas originavam-se exclusivamente da fisiologia do comportamento dos sujeitos foram combatidas e explicadas por Vigotski e outros intelectuais revolucionários (TULESKI; CHAVES; SILVA, 2018). Estes sistematizaram a proposição de um novo método capaz de assegurar a conciliação

de uma cientificidade na abordagem do psiquismo humano sem o reducionismo das abordagens positivistas ou naturalistas dominantes no materialismo histórico dialético (TULESKI; CHAVES; SILVA, 2018, p. 27).

Amparado na perspectiva histórica de Marx (1985), Vigotski propõe que o desenvolvimento psíquico humano se constitui como processo não desvinculado do mundo real, social e histórico a que está inserido. Um dos desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural, nos anos de 1920, foi iniciar a pesquisa sobre a condição da gênese da consciência do indivíduo, o que foi decisivo para a constituição da nova educação e da nova psicologia (PRESTES, 2012; TULESKI; CHAVES; SILVA, 2018).

Nas palavras de Luria (1992, p. 37),

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. O vão existente entre as explicações científicas naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não poderia ser transposto até que descobríssemos como os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais se interligam com os processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas adultas. Precisávamos, por assim dizer, tomar certa distância do organismo, para descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica.

A ampla e densa construção de uma teoria que primasse pela formação social do psiquismo humano, apresentando conceitos para compreender o seu desenvolvimento em uma perspectiva dialética e histórico-cultural só foi possível quando se assumiu que o psiquismo humano é pautado nos conceitos de historicidade, ou seja, suas características são advindas do contexto social que se constitui a partir das contradições provenientes do movimento histórico.

Ao mencionar que “[...] a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência geral e universal até o máximo [...]”, o integrante da Troika evidencia que o método Materialista Histórico Dialético foi direcionado de maneira inovadora, “conduzindo elementos da teoria que auxiliasse no conhecimento do psiquismo humano” (VYGOTSKI, 1997, p. 389).

A constituição de uma nova psicologia foi imprescindível, porque se defendeu que características biológicas, como postulava a perspectiva Materialista

Mecanicista¹¹, não seria a condição que impulsionaria a população se engajar em um processo coletivo de revolução e transformação, nem seriam essas características que tornariam o homem efetivamente humano. Assim, a pesquisadora argentina afirma:

A falta de uma verdadeira cultura metodológica dialética – explicável pelas tradições de desenvolvimento da Psicologia e do pensamento científico natural – fez com que os propósitos de focar de modo cientificamente novo os fenômenos psíquicos terminaram, na absoluta maioria dos casos, na formulação de concepções reducionistas. A. L. S. Vigotski coube o mérito inestimável de ser o primeiro a aplicar criativamente o materialismo dialético e histórico à ciência psicológica e de ter colocada a mesma “sobre seus pés”, provocando na mesma uma verdadeira Revolução Copernicana¹² (SHUARE, 2017, p. 59).

O que influenciaria na formação humana seriam as apropriações culturais decorrentes das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos e, principalmente, das condições de educação que vivenciavam no decorrer da vida, condições essas que se constituem a partir de sínteses histórico-culturais resultantes de processos dinâmicos de aprendizagem engendrados desde os primeiros meses de vida. Sobre o desenvolvimento humano, Leontiev (1978, p. 267) afirma:

[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade.

¹¹ A perspectiva materialista mecanicista se firmou na França com iluministas, em especial Condillac (1715-1780) e Diderot (1713-1784). Com os avanços científicos no século XIX, em diversas áreas, em particular a teoria evolucionista de Charles Darwin (1809-1882), as concepções materialistas tiveram grande impulso, representando que todos os fatos, acontecimentos ou ações deveriam ser explicáveis, pelas “Leis” da mecânica que apresentam o Movimento da Matéria (ROSA, 2012).

¹² A revolução Copernicana se refere a Nicolau Copérnico (1473-1543), astrônomo e matemático polonês que desenvolveu a teoria heliocêntrica do sistema solar, e indicou que a Terra não está no centro do universo, mas sim o sol, e dessa forma a Terra gira em torno do sol. As compreensões sobre conhecimento anteriores às propostas por Immanuel Kant (1724-1804) filósofo prussiano já evidenciavam que as coisas tinham além da sua aparência que se mostrava aos olhos humanos, algo que revelava sua verdadeira face, a essência, pode-se citar como exemplo o filósofo grego Platão. Kant explicou que concepção sobre a essência não poderia ser passível de entendimento sem o conhecimento que nasce com a experiência, ou seja, a aparência não revelaria a essência uma vez que para ele a aparência representa o fenômeno. O mundo é para ele, como as coisas se apresentam às pessoas, e não as pessoas em busca das coisas (DAMASIO, 2011).

As reflexões, proposições e o desvelamento da nova psicologia, a psicologia geral no século XX conferiu a essa nova proposta a superação de uma ciência multifacetada, assegurando que “[...] a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência mais geral e universal até o máximo. Essa teoria do materialismo psicológico ou da dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (VIGOTSKY, 1997, p. 389). E ainda,

Vigotski introduz o tempo na Psicologia, ou melhor, dito ao contrário, introduz o psiquismo no tempo. Porém, para ele, o tempo não é o devir externo que se adiciona como duração ao curso dos fenômenos, por natureza não temporais; é o vetor que define a essência do psiquismo humano. Isto significa que os processos psíquicos não se desenvolvem no tempo depreendendo suas próprias características intrínsecas, como esse tempo que atua sobre uma semente e que constitui a espera, o prazo necessário para que as estruturas internas, implícitas se manifestem; não é o tempo de maturação, como habitualmente entende-se, por exemplo, em relação às estruturas fisiológicas que, aparentemente, contém em germen aquilo que serão, uma vez que seja transcorrido o lapso de tempo correspondente (SHUARE, 2017, p. 61).

Nesse contexto, os estudos da Psicologia na União Soviética foram direcionados para uma construção e abordagem próprias para a realidade vivida na época, isto é, para atuar em bases materialistas, e evidenciaram como desafio educar o indivíduo para viver em uma nova sociedade, a sociedade revolucionária e na intencionalidade comunista após 1917. E dessa forma, estabeleceram princípios para considerarmos as questões presentes na esfera educacional, dentre as quais o brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação.

2.1 ASPECTOS DA ATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE A ATIVIDADE DO BRINCAR

Vou girar

Vou brincar de passa anel
Vou brincar de esconde-esconde
Vou brincar de professor
O João já sabe onde

Vou brincar de passa anel
Vou brincar de esconde-esconde
Vou brincar de carneirinho-carneirão
Bem atrás daquele bonde
O Miguel já sabe onde

Vou brincar de passa anel
Vou brincar de esconde-esconde
Vou brincar de boneca
A Adriana sabe onde

[...]
(CHAVES¹³, 2019, p.10).

Para fortalecer nossos argumentos, nesta subseção objetivamos identificar proposições da Teoria Histórico-Cultural sobre a atividade do brincar. Os versos de Chaves que iniciam estes escritos parecem resumir presunções da Teoria Histórico-Cultural afetas à atividade do brincar no tocante à necessidade de apropriação cultural especialmente por nos levar à reflexão de que a realidade concreta se manifesta por meio da relação que o indivíduo estabelece com a materialidade do mundo humano. É por esse motivo que o indivíduo percebe essa realidade e dela se apropria, não apenas por suas características materiais, mas também como sendo um mundo de objetos com significações sociais (LEONTIEV, 1978).

Afirmamos então que a dinâmica apropriação e objetivação dos produtos materiais e simbólicos da produção humana é essencial para o desenvolvimento humano, e nesse processo o poema, ao citar que se sabe onde vai brincar da brincadeira específica, evidencia que uma atividade necessita de espaços devidamente organizados e planejamentos intencionalmente para que seja possível ofertar condições para o máximo desenvolvimento das capacidades intelectuais das crianças.

¹³ “Vou Girar”, de Chaves (2019), foi composto junto com outros poemas para a realização de procedimentos didáticos na Educação Infantil.

A Teoria Histórico-Cultural contempla estudos afetos ao processo de desenvolvimento do pensamento, da fala, dos sentimentos, da consciência e da personalidade, e considera a atividade social como elemento do processo de desenvolvimento do ser humano em sua totalidade (SHUARE, 2018). Duarte (1993) afirma que a característica assumida pela atividade como categoria central no seio do materialismo histórico-dialético tem origem nos primeiros escritos de Marx (1985), nos quais o autor define a atividade enquanto prática sensorial que possibilita o desenvolvimento histórico-social da humanidade.

Conforme Leontiev (1972), é necessário considerar o significado da categoria atividade em qualquer interpretação de como a consciência humana é determinada, e sobre essa questão existem duas abordagens:

Uma delas postula a dependência direta dos fenômenos da consciência nas várias influências exercidas sobre os sistemas receptores do homem. Esta abordagem foi expressa com clássica clareza na psicofísica e fisiologia dos órgãos sensoriais do século XIX. A principal tarefa da pesquisa naqueles dias era estabelecer a dependência quantitativa de sensações, independente dos elementos da consciência, nos parâmetros físicos dos estímulos afetando os órgãos sensoriais. Estas pesquisas eram então baseadas no padrão “estímulo-resposta” (LEONTIEV, 1972, p. 1).

A outra abordagem

[...] requer a próxima definição, de que por atividade entendemos não a dinâmica dos processos fisiológicos, nervosos, que realizam esta atividade. Uma distinção deve ser traçada entre a dinâmica e estrutura dos processos mentais e da linguagem que os descreve, por um lado, e a dinâmica e estrutura da atividade do sujeito e a linguagem os descrevendo, por outro (LEONTIEV, 1972, p. 1).

Em relação à primeira abordagem, suas limitações residem no fato de, um lado, coisas e objetos, e do outro lado, um sujeito passivo influenciado por eles. Em outras palavras, essa abordagem ignora o elemento significativo das reais relações do sujeito com o mundo objetivo; ignora sua atividade. Tal abstração é naturalmente admissível, mas somente nos limites de um experimento com a intenção de descobrir certas propriedades de certos processos mentais.

O autor explica essa condição mencionando que

Qualquer objeto pode mudar seus estados e assim se manifestar de diferentes maneiras em sua interação com outros objetos. Pegadas aparecem em chão macio, mas não em chão duro; um animal faminto reage à comida diferentemente de um que está bem alimentado; a reação de uma pessoa alfabetizada a uma carta é diferente da de um analfabeto. É outra questão se por “condições internas” entendemos as características especiais dos processos que estão ativos no sujeito. Mas então a questão principal é o que estes processos são que mediam as influências do mundo objetivo refletido no cérebro humano (LEONTIEV, 1972, p. 2).

Os exemplos de Leontiev (1972) evidenciam o reconhecimento de que esses processos realizam a condição objetiva de vida do indivíduo em relação ao mundo objetivo no qual está inserido, seu ser social em toda sua riqueza e variedade de suas formas; esses processos são sua atividade, explicando assim as características da segunda abordagem. Nesse sentido, compreendemos que a consciência é determinada por coisas e fenômenos que rodeiam o sujeito, ou determinada pelo ser “[...] que, nas palavras de Marx, não é nada que senão o processo da verdadeira vida das pessoas” (LEONTIEV, 1972, p. 3).

Ao retomarmos a compreensão da atividade, no entendimento de que se trata de uma prática que viabiliza o desenvolvimento histórico-social da humanidade, pontuamos que a atividade viabiliza igualmente o desenvolvimento individual, e dessa forma, ao discorrermos sobre o desenvolvimento individual, nos referimos às apropriações que o sujeito singular faz da cultura construída pela humanidade por meio das relações que estabelecem entre si. Para Duarte (1993, p. 162), o sujeito “forma sua individualidade através de sua atividade no interior de determinadas relações sociais”. Compreendemos assim que quanto mais elaboradas forem as experiências, melhores serão as possibilidades de humanização.

Leontiev (1983) afirma que essa proposta foi a grande transformação delineada pelo materialismo histórico-dialético para a Teoria Histórico-Cultural, em que a prática humana é colocada como a base para a estruturar o conhecimento. Nos dizeres do autor:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma

vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 2001, p. 68).

A atividade humana realiza-se e se modifica a partir das necessidades culturais e motivações presentes nas relações, gerando intencionalidade das ações realizadas. A ação intencional, permeada por esses fatores específicos, designa a essencialidade humana, sua práxis. Em concordância com Leontiev (1983, p. 15), “[...] a atividade não consiste em identificar a prática com o conhecimento, senão que o conhecimento não existe fora do processo vital, que por sua natureza própria é um processo natural e prático”.

Reconhecer a atividade pelos estudos definidos por Marx e Engels (1993), que a consideram como uma ação consciente, transformadora, criativa e capaz de produzir ações que assegurem sua sobrevivência, é reconhecer um homem constituído via condições históricas e sociais.

A consciência humana tem sua gênese relacionada às características biológicas dos indivíduos, no entanto o seu processo de desenvolvimento delinea-se com as condições históricas, permeado pela atividade coletiva que cria as possibilidades para a construção de uma complexa e dinâmica estrutura cerebral cada vez mais elaborada, capaz de possibilitar aos seres humanos o desenvolvimento da imaginação, fala, pensamento, consciência e personalidade, dentre outras funções psicológicas essenciais para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Inerente à atividade social e desenvolvendo-se a partir dela, o psiquismo humano caracteriza-se, portanto, pela práxis realizada no interior das relações sociais que é permeada por mudanças da sociedade. Tais mudanças produzem transformações qualitativas na consciência e no comportamento humano o qual vem se transformando devido a complexificação evolutiva do sistema nervoso, que por sua vez contou com a influência do trabalho e da fala (BEZERRA, 2015, p. 31).

Pelo trabalho, reconhecido como atividade humana, foi possível ao homem a apropriação da natureza e a produção dos meios de satisfação de suas necessidades. Engels (1975) comprovou que o trabalho possibilitou ao homem humanizar-se, e destacou que

[...] a relação dialética entre o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade e o desenvolvimento do psiquismo humano na formação do homem. O trabalho é a primeira e fundamental condição para que o homem possa existir e humanizar-se, desenvolver a fala, consciência e personalidade (ENGELS, 1975, p. 69).

A consciência adquire uma forma de existência representada pela imagem psíquica, pela ideia de que dela se constrói, como declara Martins (2013). A autora complementa, referenciando-se em Leontiev (1978), que o desenvolvimento do psiquismo em sua idealidade não dispensa a materialidade da imagem, tampouco contrapõe matéria e ideia.

Braga (2000, p. 64) define que a estrutura da atividade teve impressa uma divisão técnica proposta por Leontiev (1978):

Enquanto o objeto da atividade dos animais se confunde com seu motivo biológico, no trabalho coletivo, o objetivo passa a não coincidir com o motivo, criando as “ações”. O que liga, nesse caso, o resultado imediato ao resultado final da atividade é a relação do indivíduo com os outros membros da coletividade, ou seja, ligações sociais. Mais tarde, a consciência humana fará a distinção entre a atividade e os objetos.

Esses escritos confirmam que a materialidade, ou seja, as condições objetivas de vida guardam relação com a constituição do desenvolvimento do psiquismo. Nesse sentido, as vivências devem ser inúmeras e em suas máximas possibilidades para que a criança avance de uma condição de desenvolvimento elementar para uma condição de desenvolvimento superior, possibilitando o desenvolvimento de sua consciência e de suas capacidades intelectuais.

Nesta subseção, verificamos que a atividade se constrói de específicos tipos de atividades baseadas na materialidade.

2.2 O BRINCAR COMO ATIVIDADE GUIA: O CONCEITO E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Números para brincar

0

Sempre que penso Fica fácil de lembrar
Preciso contar crianças felizes E muitas estrelas registrar

1

Sempre que penso Fica fácil de lembrar
Penso em mim que sou único Então sou um
Não é preciso contar

2

Sempre que penso Fica fácil de lembrar
Foram dois que se encontraram E se colocaram a sonhar

3

Sempre que penso Fica fácil de lembrar Eu e mais dois amigos Quero ir logo brincar!

4

Sempre que penso Fica fácil de lembrar Os professores dizem:
Duas duplas, vamos já organizar!

5

Sempre que penso Fica fácil de lembrar
Cinco doces e nenhum mais Sempre tem alguém a falar 6
Sempre que penso Fica fácil de lembrar São três, mais três É fácil de somar!

7

Sempre que penso Fica fácil de lembrar Aconteceu em 2014
Não dá nem pra imaginar!

8

Sempre que penso Fica fácil de lembrar
Preciso de ajuda e um tempinho Para somar e multiplicar

9

Sempre que penso Fica fácil de lembrar
É bastante, quase dez! É bastante pra pensar!

10

Sempre que penso Fica fácil de lembrar
Mas, preciso de tampinhas, palitos e bolinhas Você pode me ajudar?

(CHAVES, 2019, p. 15).

Nesta subseção, nosso objetivo se delineou em conceituar o brincar e apresentamos elementos para compreender sua importância e o desenvolvimento das capacidades intelectuais.

Os versos de Chaves que iniciam estes escritos revelam a relação entre a atividade do brincar e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores quando explicitam a necessidade de experiências ricas e tomadas de intencionalidade. Nesse âmbito, o aprender matemático, posto como “difícil”, pode ser possível, “fácil” quando as tampinhas, palitos e bolinhas se apresentam ora como brinquedos, ora como elementos didáticos.

Em relação à especificidade do brincar e à constituição de formas superiores de conduta (imaginação), objeto de estudo de nossa pesquisa, é necessário apresentarmos as características e as definições do brincar e de termos utilizados como sinônimos, bem como o processo de desenvolvimento do psiquismo infantil vinculado ao brincar. Para isso, buscamos referências que conceitualizam os termos “jogos”, “brincar”, “brincadeira” e “brinquedo”, pois verificamos que são conceitos que recebem o mesmo tratamento por duas razões: primeiramente, em virtude das diversas traduções existentes de obras publicadas no original que estão em outros idiomas, e em segundo lugar, devido à multiplicidade de fenômenos inerentes à categoria brincar, causando, assim, a inexistência de tais termos e que, sobretudo, revelam a concepção de desenvolvimento humano latente em cada terminologia.

As várias possibilidades de denominações e significados atribuídos à palavra “jogo”, por exemplo,

[...] são apenas um reflexo das diversas dificuldades e limitações a que estamos sujeitos em um estudo científico do tema, uma vez que, na escolha da terminologia utilizada, está embutida uma concepção de estrutura psicológica própria de cada corrente teórica que a embasa (MUDADO, 2008, p. 19).

Reconhecemos a importância dos estudos de Huizinga (1990)¹⁴, nos quais o autor analisa criticamente as concepções do brincar e se contrapõe a muitas delas. Uma das definições considera que o jogo consiste em uma descarga de energia vital, outras o concebem como a preparação do jovem para as atividades sérias da vida adulta ou ainda como um escape para impulsos prejudiciais. Segundo Huizinga (1990, p. 5), “A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas”. E, com efeito, o Dicionário de Filosofia Ferrater Mora (1994) apresenta a discussão de que o jogo é o termo utilizado por Huizinga (1990) e Elkonin (2009). Logo, consideramos que estes autores admitem como jogo o que para nós admitimos como brincar, isto é, uma atividade que pode propiciar a humanização.

O jogo é considerado uma energia psíquica ou biopsíquica, concepção disseminada no começo do século XX, visto que consideravelmente todas as concepções naturalistas a ela aderiram. Como um dos exemplos, a concepção de

¹⁴ Johan Huizinga foi historiador e linguista holandês, nascido em 1872 e morto em 1945.

Spencer (1874-1955), é citada, publicada em seus *Princípios de Psicologia*, “[...]sustentou que o instinto do jogo se explica como uma energia biológica remanescente que pode ser vertida de duas formas: uma inferior que é o esporte, e outra superior, a arte” (MORA, 1994, p. 1601). Essa acepção se deu especialmente pela introdução histórica de uma ótica de totalidade sobre o brincar que mais se aproxima da singularidade do homem e das peculiaridades de sua cultura universal, ou seja, uma visão que considera que a origem do jogo se deu na linguagem criadora, isto é, em inúmeras línguas e não em um pensamento científico ou lógico, e principalmente, por uma visão que destaca o amplo espectro estético do jogo: a vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas de jogo. “[...] em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia”, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe Huizinga (1990, p. 11-10). Ainda complementa:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’ (HUIZINGA, 1990, p. 33).

Vigotski (2008) acentua que quando a criança brinca, seu comportamento diverge de maneira considerável do seu comportamento na vida real, e compreende o brincar muito próximo à compreensão de Huizinga (1990), pois sinaliza que “Nas principais situações de vida, a criança comporta-se de forma diametralmente oposta ao modo como se comporta na brincadeira. Nesta, a ação da criança submete-se ao sentido, mas, na vida real, a ação, é claro, prevalece em relação ao sentido” (VIGOTSKI, 2008, p. 34).

Ao considerarmos as discussões sobre o brincar postas no decorrer do século XX, identificamos a relação entre a concepção de desenvolvimento humano e a terminologia utilizada para designar a atividade do brincar. Como assinalamos, as concepções de desenvolvimento humano anteriores e contemporâneas a Vigotski revelavam uma concepção “embrionária”, “naturalista” e “biologizante”. As terminologias utilizadas para caracterizar o brincar também denunciam essa concepção da esfera biológica do desenvolvimento humano ao reduzirem o desenvolvimento infantil a um desenvolvimento embrionário.

A concepção apresentada por Elkonin (2009) sobre o brincar aborda as teorias gerais do jogo e é conhecida também como a teoria do exercício ou da autoeducação, “bastante conhecida, principalmente difundida no primeiro quartel do século XX” (ELKONIN, 2009, p. 84), e pode ser caracterizada da seguinte maneira:

Se, o desenvolvimento das adaptações às sucessivas tarefas vitais constitui o objetivo principal da infância, não é o menos que cabe ao jogo lugar preponderante nessa relação de conveniência, de modo que podemos dizer perfeitamente, empregando uma forma um tanto paradoxal, que não brincamos porque somos crianças, mas que nos é dada a infância justamente para que possamos brincar (ELKONIN, 2009, p. 86).

Identificamos sua concepção de brincar como uma tarefa vital na infância, não considerada como uma atividade criadora em sua complexidade, pois expõe a sua transcendência e não a sua natureza, esta que é social em nossa compreensão. Destacamos a dinâmica entre os pressupostos de base biológica e os pressupostos de base histórico-cultural no desenvolvimento do brincar, isto é, a necessidade de considerar todo o desenvolvimento biofísico da criança, como escreve Elkonin (2009, p. 207),

A evolução da atividade lúdica está intimamente relacionada com todo o desenvolvimento da criança. Da evolução do jogo, é possível mencionar somente após terem formado as coordenações sensório-motoras fundamentais que oferecem a possibilidade de manipular e atuar com os objetos.

A definição relativa à função e à gênese do brincar e de qual o seu papel no desenvolvimento humano não se reduz a pressupostos de finalidades biológicas, mas remete essencialmente a pressupostos de finalidades sociais, uma vez que consideramos que a natureza do brincar é social à medida que sua dinâmica é mediada pela linguagem [a qual é] estabelecida entre a criança, os signos e seus pares.

Para a realização da imitação, a criança necessitou, antes, realizar a observação das ações dos adultos e dos pares que fazem parte de seu entorno, isto é, precisou de experiências que já reuniu em sua história de desenvolvimento.

Ao considerarmos tais discussões, não apenas das diferentes terminologias utilizadas, mas sobretudo das concepções do brincar latentes nessas terminologias

é que, por vezes, durante as discussões que se realizam em volta das terminologias e nomenclaturas, pode-se mudar a direção de dada discussão considerando os termos “jogo” e “brincadeira” como sinônimos de “brincar”.

Justificamos que, nesta pesquisa, tomamos como nosso o termo brincar em razão de o termo “jogo” ser, comumente, associado ao objeto material do brincar, como, por exemplo, o jogo de damas, ou ainda em razão de o termo “brincadeira” ser associado à caracterização de uma determinada atividade do brincar, como a brincadeira de “corre cotia”¹⁵. Em decorrência, entendemos o termo “brinquedo” mais adequado para o desígnio do objeto concreto utilizado como instrumento para a realização do brincar.

Destacamos que, por vezes, os adultos impõem às crianças as brincadeiras e os brinquedos em uma perspectiva, conforme aponta Benjamin (1984), de que esses brinquedos são aquilo que o adulto imagina que as crianças exigem de brinquedos. Todavia, não é o objeto que determina o brincar, mas a capacidade de imaginar que a criança atribui à brincadeira na materialização do brincar, ou seja, é a criança quem deve livremente determinar qual brincadeira ela deseja brincar e o objeto que ela vai utilizar em sua realização, muito embora tenhamos claro que “[...] essa liberdade é ilusória” (VIGOTSKI, 2008, p. 28), já que a criança se submete a regras inerentes à situação imaginária.

Esse ato livre do brincar se realiza na medida em que a criança, ao brincar de cantora, troca a função social de um objeto e a transfere para outro objeto, atribuindo a qualquer objeto a função social de um microfone e, por vezes, deixando de lado um microfone que pode ter inúmeras funções eletrônicas.

Vigotski (2008) definiu, segundo pontua Elkonin (2009), uma teoria do brincar cujas ideias foram expostas em uma conferência detalhada em 1933, publicada em 1966. De modo especial, a teoria elaborada por Vigotski (2008) é a superação das teorias naturalistas do brincar. “Dessa forma, a definição da brincadeira pelo princípio de satisfação, é claro, não pode ser considerada. [...] A dificuldade de uma série de teorias sobre a brincadeira é, de certa maneira, a intelectualização desse problema” (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

¹⁵ Corre cotia é uma brincadeira do tipo “pega-pega com ciranda” e é típica da região Centro-Oeste do Brasil, e sua cantiga varia de acordo com a cultura local (BRASIL, 2019).

Os estudos de Vigotski, especialmente seus trabalhos no campo da Psicologia Infantil, deram uma contribuição substancial à teoria do brincar em razão de seu interesse pela Psicologia da Arte e pelo estudo do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (ELKONIN 2009). Nesse contexto, verificamos que a noção de brincar como atividade específica “da criança que dá forma, em si mesma, à atitude do adulto em face da realidade circundante, sobretudo, em face da realidade social, e que possui seu conteúdo específico e sua estrutura: um objeto, motivos peculiares de atividade e um sistema peculiar de ações” (ELKONIN, 2009, p. 204-205).

Nessa perspectiva, Vigotski (2008, p. 25) apresenta a definição do brincar “que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta ‘por que a criança brinca?’”. Assim, é necessário conceber o brincar do ponto de vista do prisma afetivo, considerando os motivos, as necessidades e os desejos da criança, sob a perspectiva de sua atividade, uma vez que “[...] significaria intelectualizá-la extremamente recusar-se a admitir o modo como nela as necessidades da criança se realizam, os impulsos para a sua atividade, isto é, seus impulsos afetivos” (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Entendemos que no termo brincar desvenda-se uma abstração quando se produz uma complexa riqueza conceitual, de sentidos e de significados, os quais caracterizam a atividade do brincar como uma atividade efetivamente humana e que em sua materialização, ou seja, quando a criança brinca, propiciam os níveis mais altos de desenvolvimento das funções essencialmente humanas: as formas superiores de conduta.

Consideramos que brincar revela um desenvolvimento infantil que se constitui em um processo complexo e revolucionário de intercâmbio entre a história, a cultura e a atividade da criança, consistindo na produção dinâmica de momentos reais de desenvolvimento caracterizados pelas necessidades e atividades que a criança realiza em dado momento de seu desenvolvimento. Entendemos o brincar como a atividade guia, pois ocupa lugar central no desenvolvimento histórico da criança, especificamente no período correspondente à idade de 4 a 5 anos.

Leontiev (2001, p. 63) afirmou que “[...] a dependência do desenvolvimento psíquico se dá em relação à atividade principal e não à atividade em geral”. Sobre a posição assumida pela criança no interior das relações sociais, evidencia que cada período de seu desenvolvimento implica a compreensão dos elementos históricos e

culturais que precisam ser por ela apropriados para avançar no seu processo de desenvolvimento psíquico. Em concordância com o autor:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2001, p. 63).

O desenvolvimento psíquico, na hipótese formulada por Elkonin (1987b) e citada por Facci (2004), apresenta os seguintes estágios: a) primeira infância: comunicação emocional direta do bebê com os adultos e atividade objetal manipulatória; b) segunda infância: jogo/brincadeira e atividade de estudo; c) adolescência: comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

Facci (2004) esclarece que essas atividades são dominantes em determinados períodos, porém não deixam de existir no período seguinte, têm início como período em que “predomina a assimilação dos objetivos, dos motivos e das normas da atividade e essa etapa prepara para a passagem ao segundo período, no qual ocorrem a assimilação dos procedimentos de ação com o objeto e a formação de possibilidades técnicas e operacionais” (FACCI, 2004, p. 72).

Nesta tese, utilizamos o termo atividade guia¹⁶ e esse conceito, para Leontiev (1978, p. 293), “[...] é, portanto aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de seu desenvolvimento”.

A atividade guia da criança na idade de 4 a 5 anos, concordando com Leontiev (1978), é a atividade do brincar que possibilita as condições concretas para que a criança possa se apropriar do mundo dos objetos culturais construídos pelos homens, em que assume papéis sociais no brincar com o outro reproduzindo as ações de indivíduos mais desenvolvidos culturalmente e mais experientes na direção de se apropriar das relações do mundo adulto de acordo com as possibilidades e

¹⁶ Nas traduções brasileiras este conceito também pode ser encontrado como atividade principal, atividade orientadora de desenvolvimento, ou atividade dominante. Atividade-guia e neofomações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/354/412>. Acesso em: 21 jan. 2020.

especificidades do seu psiquismo. Pontuamos que durante a infância, na idade de 4 a 5 anos, a atividade do brincar pode efetivar o processo de apropriação e objetivação da sua individualidade e construir a sua personalidade.

No processo de desenvolvimento de uma atividade social, a criança opera com os objetos culturais variados, os quais são normalmente utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência de cada objeto e das ações necessárias para operar com eles e objetivar-se. Em concordância com Leontiev (2001, p. 121), o que ocorre no processo de desenvolvimento da consciência do mundo concreto é a possibilidade de “integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” e tal possibilidade pode se configurar pela atividade do brincar. Ao assumir diferentes papéis sociais, a criança tem a possibilidade de realização das mais diferentes ações, situação que pode contribuir para a compreensão da contradição entre a necessidade de ação e a impossibilidade de sua execução nos moldes adultos. Isso implica também formas diferenciadas de elaboração psíquica na atividade do brincar, para que possa sentir-se plenamente satisfeita e realizada e parte integrante das relações e atividades próprias do adulto.

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos [...]. E continua [...]. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente [...] (VIGOTSKI, 1989, p. 106).

Compreendemos que a atividade do brincar não pode ser reconhecida como uma condição de acesso aos objetos culturais que remeta a criança a um mundo irreal; ao contrário, na atividade do brincar há uma operação real com imagens e objetos reais. Assim, podemos asseverar que a atividade do brincar, configurada por uma brincadeira, provém de uma ação do brincar com objetos e relações provenientes do contexto social onde se está inserido. Nesse sentido, brincar nas instituições escolares é uma excelente oportunidade de as crianças representarem por exemplo bombeiros, motoristas e cientistas.

Em relação ao brincar como atividade guia na humanização da criança de 4 a 5 anos, Vigotski (2008) declara que para compreendemos o processo de

desenvolvimento histórico da criança, bem como a passagem de uma situação de desenvolvimento para outra, determinantes para o desenvolvimento psíquico infantil, é necessário primeiramente assumirmos que existem na criança determinadas necessidades e determinados impulsos inerentes a cada situação de seu desenvolvimento, pois a atividade da criança está intimamente ligada a cada situação de desenvolvimento em que ela se encontra, e esse desenvolvimento guarda relação com a condição da vida (materialidade) da criança. E, assim, mais uma vez reafirmamos a função das instituições educativas, organizar o ensino e a atividade do brincar para que as crianças se desenvolvam maximamente.

A atividade é movida pelos motivos e necessidades da criança, por um processo que carrega em si a emoção inerente à vivência pela qual se constitui o sentido atribuído a cada experiência vivida. Tal processo proporciona a formação das formas superiores de conduta do ser humano: eis a unidade dialética entre o afetivo e o cognitivo. E na passagem de uma situação de desenvolvimento a outra, ocorrem mudanças em suas necessidades e impulsos e, portanto, em sua atividade. O que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância¹⁷. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade deve ser posta em primeiro plano.

Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade (VIGOTSKI, 2008, p. 24-25).

Na idade de 4 a 5 anos, segundo Leontiev (2006), o brincar tem extrema importância, já que é por meio dele que a criança representa ou reproduz as ações humanas, e estas estão, nesse momento de sua vida, passando por uma fase de expansão. A primeira é composta pela família, um círculo mais íntimo, com relações diretas; e a segunda, composta pelas demais pessoas, com as quais ocorre uma relação mediada pelo primeiro círculo, o que explica, por exemplo, a razão pela qual a criança sofre quando tem que ir pela primeira vez à escola de Educação Infantil.

¹⁷ “A Primeira Infância é considerada por Mukhina (1996) e Vygotski (2006) como uma época de grandes transformações e, portanto, essencial para a vida do ser humano para estabelecer bases para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (GONÇALVES, 2019, p. 82).

No entanto, à medida que sua relação com a professora vai crescendo, pouco a pouco a criança cria com ela um vínculo muito forte.

Em ambos os momentos, o brincar é fonte de seu desenvolvimento, constituindo sua atividade guia, que propicia a formação das capacidades máximas humanas, as formas superiores de sua conduta, bem como da inteligência e da personalidade. “Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

No período da entrada da criança na escola, segundo Leontiev (2006), se apresenta uma nova obrigação na vida da criança, sendo esta, agora, uma obrigação para com a sociedade, principalmente em razão do ato de estudar; dessa forma, a criança sente-se ocupada com algo muito importante. Seus contatos, nesse novo contexto, passam a ser determinados por relações mais amplas. Assim, “[...] podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência” (LEONTIEV, 2006, p. 63).

É nesse sentido que o brincar, o qual tem, ao final de seu desenvolvimento, como um de seus elementos centrais a regra, oferece condições máximas para a ampliação de suas necessidades de relacionamento com o meio em que vive. À medida que a criança opera com as regras que sempre estão acompanhadas de um objetivo, as regras passam a ser determinantes na regulação da atividade da criança. Concordamos com Prestes (2016, p. 35) quando enuncia que no momento que a criança toma consciência das regras sociais está se autoeducando, está, inclusive, educando sua vontade, pois

[...] seguir as regras da vida social e, seguindo essas regras, começa a tomar consciência delas, portanto educa sua vontade. Para Vigotski (1995), ter consciência é dominar, pois a vontade, ao entrar no fluxo das funções elementares, modifica-se estruturalmente, possibilitando à criança operá-la conscientemente: A função consciente adquire também outras possibilidades de ação [...].

Defendemos que na atividade de brincar ocorre desenvolvimento e será a atividade guia, pois conduzirá o desenvolvimento psicológico da criança de 4 a 5

anos, alterando e reestruturando as funções psíquicas. A criança aprende na atividade do brincar, mas não é o resultado desse aprendizado que deve ser analisado do ponto de vista do desenvolvimento infantil. Para que haja desenvolvimento, é preciso que algo novo apareça, algo que não existia antes. E esse novo no brincar é o agir que se tem em mente e não em função da situação daquilo que está diante da criança.

Conforme define Vigotski (2009), a imaginação é o novo que emerge na brincadeira, é a neoformação que surge nessa atividade, na ação da criança com objetos aos quais ela atribui novos significados. Bem antes de brincar de faz de conta a criança explora os objetos que estão a sua volta. Ela sabe que cada objeto tem um significado, provocando nela o desejo de agir e determinando seu comportamento. “A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum” (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Nesse sentido, de acordo com Vigotski (2008), o brincar é a via capital do desenvolvimento da criança de 4 a 5 anos e o assumimos do ponto de vista do espectro afetivo como uma atividade de satisfação dos desejos da criança não realizável de imediato. Por isso, a atividade guia caracteriza-se prioritariamente pela manipulação de objetos, porque a criança necessita da realização imediata de seus desejos, uma vez que é difícil para ela adiar a referida realização e controlar seus impulsos. “Na primeira infância, a criança comporta-se da seguinte maneira: ela quer pegar um objeto e tem de fazê-lo no mesmo instante. Caso isso não seja possível, ou ela apronta um escândalo, deita-se no chão e bate com os pés, ou conforma-se e não pega mais o objeto” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Há, portanto, um diferencial entre a criança na primeira infância e a criança pré-escolar, pois a segunda é capaz de generalizar as reações afetivas em relação ao fenômeno independentemente da situação real (VIGOTSKI, 2008). Nessa perspectiva, “A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância¹⁸, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência [...]” (VIGOTSKI, 2008, p. 25), e é aproximadamente entre os três e seis anos que o brincar se constitui como a atividade guia da criança (ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2006; MUKHINA, 1996; VYGOTSKI, 1995; 2008; 2009).

¹⁸ “A Primeira Infância é concebida como o período do nascimento aos três anos (Vigotski, 2009; Chaves; Franco, 2016), exceto quando o termo estiver referenciado por autores que divergem sobre essa periodização” (GONÇALVES, 2019, p. 46).

A criança realiza seus desejos por meio da atividade do brincar e tem vontades que precisam ser controladas em razão da submissão às regras dessa atividade, isto é, a satisfação dos desejos e o controle da vontade são processos internos em uma ação externa. O brincar permite à criança os saltos qualitativos fundamentais para a formação da sua consciência e da sua personalidade, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como o controle da vontade, a atenção, a memória e o pensamento e, sobretudo, a função simbólica, primordial para a apropriação de uma forma superior de conduta.

Compreendemos nesta subseção como a atividade do brincar mobiliza o desenvolvimento da imaginação na idade de 4 a 5 anos revelando que em cada período do desenvolvimento do sujeito assume características principais, sendo mais importante em determinados momentos da vida do indivíduo, denominada atividade principal, e secundária em outras fases da vida.

3 O PSIQUISMO HUMANO E A RELAÇÃO COM O BRINCAR: PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

O oceano é uma questão da imaginação. [...] Só a imaginação de que à direita não há terra até o polo e que à esquerda não há terra até o polo, adiante – uma luz completamente nova, secundária, e debaixo de você, talvez, Atlântida –, só essa imaginação é o Oceano Atlântico (Vladimir Maiakovski¹⁹ – 1893-1930).

Os versos do poeta russo que iniciam os escritos desta seção rompem com a concepção de que a imaginação é algo apartado da realidade e que só está presente na condição infante do sujeito. Podemos refletir sobre os relatos de professores que atuam junto às crianças na Educação Infantil citados na introdução desta tese e somar às concepções do brincar que encontram-se igualmente concebidas. Concluimos que a compreensão das capacidades intelectuais como a imaginação e a atividade do brincar configuram-se a partir de argumentos superficiais no tocante às suas essências.

Por esse motivo, nosso objetivo nesta seção é investigar a relação do psiquismo humano com a atividade do brincar. Seguimos com as afirmações acerca do psiquismo humano, uma atividade eminentemente humana configurando-se pela apropriação dos objetos culturais, materiais ou simbólico, das relações sociais estabelecidas e das condições objetivas de vida de cada indivíduo. Apresentamos ainda a constituição das funções psicológicas superiores atrelada às funções psicológicas elementares constituídas pelo aparato biológico da espécie humana, necessitando de apropriações e objetivações culturais, relações sociais e mediação de signos para se configurar como superiores.

As investigações e pesquisas relativas ao psiquismo humano afetam às funções psicológicas humanas,

[...] como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, não se apresentam prontas ao nascer. Elas formam-se durante a vida como resultado da apreensão da experiência social acumulada

¹⁹ “No período da Revolução Russa de 1917, o poeta compôs várias poesias como expressão de sua militância em defesa dos ideais revolucionários por uma sociedade socialista (Maiakovski, 1979)” (GONÇALVES, 2019, p. 25).

pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de tudo, por meio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade (PRESTES, 2012, p. 21).

As funções psicológicas foram concebidas por Vigotski (2004a) como um “sistema que determinava revisões metodológicas radicais no âmbito da psicologia, posto que o traço específico de um sistema jamais poderia ser captado pela decomposição dos elementos que o constituem” (MARTINS, 2013, p. 22). Entendemos que a compreensão sobre o psiquismo e as funções psicológicas se configuram enquanto um sistema funcional e em sua totalidade.

Desse modo, iniciamos o processo de compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas enfatizando as funções psicológicas superiores e apresentando como se constitui o psiquismo humano na condição de sistema funcional, como definiu Vigotski à luz do método materialista histórico dialético.

Os estudos referentes ao desenvolvimento do psiquismo humano revelaram a complexificação evolutiva de seu sistema nervoso, possibilitando ao homem uma forma diferenciada de comunicação com o meio natural e, portanto, a não necessidade de adaptação a esse meio, mas a transformação desse meio conforme sua necessidade. O desenvolvimento do psiquismo humano não acontece naturalmente, embora se edifique em condições biológicas, orgânicas e maturacionais de desenvolvimento juntamente a elementos imbricados no contexto histórico-cultural.

A compreensão do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores aponta, conforme Vigotsky (1995, p. 18), que “[...] é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores sem haver estudado a pré-história destas funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas”.

Essas considerações levaram Vigotsky (1995) a estabelecer dois grupos de funções psicológicas, elementar e superior. O grupo elementar volta-se ao contexto orgânico, fisiológico e biológico de desenvolvimento, e o superior refere-se ao contexto histórico-cultural de desenvolvimento.

Antes de nos direcionarmos à compreensão das funções psicológicas superiores de maneira isolada, realizamos uma breve compreensão do grupo de funções elementares. Para tanto, destacamos que ao definir os dois grupos, cada um com suas especificidades, Vigotski (2004a) buscou compreendê-los a partir da

natureza relacional estabelecida entre si, o que deve ser entendido na afirmação de Martins (2013, p. 79): “[...] o percurso do desenvolvimento das funções superiores não ascende de uma condição natural a uma condição cultural e social, mas se dá num processo contínuo e permanente dessas condições”.

Vigotski (2004a) deteve-se no estudo desse assunto pelo motivo de que a “velha psicologia” não estaria conseguindo diferenciar o desenvolvimento cultural do desenvolvimento biológico, entendendo-os enquanto fenômenos de mesma natureza e colocando a formação dos comportamentos complexos como síntese desse fenômeno. Com vistas à superação dessa proposição, Vigotski (2004a) salientou que é no contexto da unidade dialética estabelecida entre os dois processos distintos de desenvolvimento já citados que se procede o comportamento humano complexo (MARTINS, 2013).

Vale salientar que embora Vygotsky (2010) tenha concebido os estudos das funções psicológicas superiores com a intenção de explicar o psiquismo humano sem desvinculá-lo do mundo material, estas não anulam a formação e permanência das funções psicológicas elementares. Sobre isso,

Uma das leis básicas que regem o desenvolvimento do sistema nervoso e da conduta se estrutura na medida em que o desenvolvimento dos centros ou estruturas superiores ganham uma parte essencial cedida pelos centros ou estruturas inferiores, e suas antigas funções ganham formações novas, [...] graças as quais as tarefas de adaptação, que nas etapas mais inferiores de desenvolvimento correspondem aos centros ou funções inferiores e passam a ser desempenhadas, nas etapas superiores, pelas funções superiores (VYGOTSKY, 2010, p. 116).

Em relação ao grupo de funções psicológicas elementares, Vigotski (1995) parte da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais que sofrem constantes modificações e a base biológica do comportamento humano. Observou que o ponto de partida para o desenvolvimento do comportamento humano são as estruturas orgânicas elementares, determinadas pelo desenvolvimento maturacional²⁰ do organismo.

²⁰ Maturação ou amadurecimento é o processo de desenvolvimento dos seres vivos ou suas partes no sentido de tornar o organismo apto para a realização de uma ação mais complexa. Exemplo: reprodução.

Contudo, é pelas características desse grupo de funções psicológicas elementares que se formam novas e cada vez mais complexas funções mentais absolutamente dependentes das condições das experiências histórico e sociais vivenciadas pelos sujeitos.

[...] às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais chamou de funções psíquicas superiores. Considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social (MARTINS, 2013, p. 43).

Na análise atinente ao psiquismo do humano em Vigotski (1995), as funções psicológicas superiores enquanto categoria que expressa as características do homem como pertencente ao gênero humano revela que houve a superação do “legado natural disponibilizado à espécie por incorporação” (MARTINS, 2013, p. 104).

Entendemos assim que, desde a mais tenra idade, as funções psicológicas encontram-se ainda como funções elementares, primitivas, as quais precisam, via relações sociais, vivências e apropriações estabelecidas com seus pares e com outros sujeitos mais desenvolvidos culturalmente, avançar essa condição elementar na edificação de funções psicológicas cada vez mais complexas e então superiores.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá em decorrência das condições objetivas de vida dos sujeitos, das relações sociais com as quais o sujeito se envolve, além da apropriação e objetivação da cultura construída pelos homens ao longo dos tempos. Esse é, portanto, o contexto possível à incorporação da superação das características biológicas no que tange à formação do psiquismo humano.

De acordo com Martins (2013, p. 74), outros elementos igualmente importantes e fundamentais para a formação das referidas funções se dão pela “lei genética geral do desenvolvimento psíquico”. Todo fenômeno psíquico emerge duas vezes no desenvolvimento humano: a primeira se dá no campo coletivo, e é um fenômeno inter-relacional e a segunda se dá no campo individual, sendo um fenômeno intra-relacional. Os processos interpsíquicos se convertem em processos intrapsíquicos por meio da internalização de signos.

Os signos são a representação abstrata da realidade concreta, convertem-se em instrumentos psicológicos que viabilizam o processo de desenvolvimento humano em direção à construção dos pensamentos, sentimentos, consciência e personalidade humana. Então as funções psíquicas superiores – imaginação, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, emoção e sentimento – se constituem pela mediação dos signos, dentre eles a linguagem, considerada a mediação mais importante e reconhecida como um sistema de signos construído pelos homens.

Ao sinalizar que “[...] o que muda não são tanto as funções [...], nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas o que se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior” (VIGOTSKI, 2004b, p. 105), o autor nos lança à tarefa de compreender que tais mudanças, alterações e as conexões estruturais que se encontram no processo de desenvolvimento e de avanço das funções de uma condição elementar para uma condição superior foram os elementos que possibilitaram a compreensão das funções superiores no interior de um sistema. Pontua ainda que “[...] denominaremos sistema psicológico o aparecimento dessas novas e mutáveis relações nas quais se situam as funções, dando-lhe o mesmo conteúdo que se costuma dar a esse conceito – infelizmente amplo demais” (VIGOTSKI, 2004b, p. 106).

Vigotski (1995) evidencia que seus estudos estabeleceram a relação entre as funções elementares e superiores, a qual culmina no sistema interfuncional. Na compressão desse sistema, citamos Martins (2013, p. 119): “[...] o desenvolvimento em conjunto das referidas funções forma uma terceira condição de desenvolvimento psíquico, a imagem subjetiva da realidade objetiva”.

Realçamos que nenhuma função psicológica isolada tem condições de “contribuir” para a formação da imagem subjetiva, mas sua condição interfuncional/ sistema interfuncional é que fez Vigotski (2001a) chegar ao estudo da inter-relação das funções psicológicas elementares e superiores.

Martins (2013, p. 120) enfatiza que “a formação cultural da referida imagem corresponde à transformação da estrutura psíquica natural, primitiva, em direção a novas e mais complexas estruturas”. Entendemos assim que o psiquismo humano é, por conseguinte, instituído como a imagem subjetiva da realidade objetiva e edifica-se conquistando um atributo bastante complexo, a orientação consciente do comportamento humano.

Diante dessas considerações, questionamos: Como a realidade que existe objetivamente conquista também no psiquismo humano uma existência subjetiva? Para responder a essa questão, é importante evidenciarmos as etapas que viabilizam o processo de abstração, que se inicia no objeto que tem uma imagem. Esta é então nomeada por uma palavra, que por sua vez forma uma ideia para a formação de conceitos.

No processo de construção da percepção do mundo exterior objetivo, os sujeitos recebem em forma de imagem um reflexo subjetivo das coisas que o rodeiam. Essas imagens refletem na consciência do ser humano as particularidades exteriores dos objetivos percebidos, e as imagens concretas se firmam como resultado da percepção do mundo exterior, mantêm-se na consciência dos seres humanos, e a essas imagens e fenômenos do mundo exterior conservadas na consciência e formadas sobre a base de percepções e sensações anteriormente vividas denominam-se representações.

Podemos assinalar, segundo Marx e Engels (1993), que as representações conformam a base sensorial do conhecimento do mundo circundante, proporcionando-nos os conhecimentos das particularidades da forma em que os objetos que nos rodeiam atuam sobre os órgãos do sentido. Estes intelectuais complementam que as representações, ao conservarem a imagem dos objetos, assumem um caráter concreto relacionado ao aspecto externo da realidade. No entanto, em alguns casos isolados, as representações podem refletir também aspectos da realidade que não são alcançados diretamente pelos órgãos dos sentidos, mas compreendidos por meio do pensamento.

As representações referentes ao mundo exterior se formam sobre a base de uma interação ativa dos indivíduos com seu meio circundante e esse movimento implica compreender que as representações constituem o vínculo que une a percepção com o conceito. Nas representações, são refletidas as experiências individuais de cada ser humano; nos conceitos são refletidos os resultados do conhecimento da realidade adquiridos pela humanidade em seu conjunto (KRIVENKO; SHERSTNIOV, 1974).

Ao se apresentarem como complexas formações psíquicas, as representações abarcam as manifestações exteriores e mais aparentes de determinado objeto e/ou da realidade, e fazem parte das representações as características dos objetos e fenômenos da realidade. A plenitude das representações é sempre relativa, pois é

impossível que a consciência humana possa abarcar todas as combinações e qualidade e características dos objetos e fenômenos presentes na realidade (KRIVENKO; SHERSTNIOV, 1974).

As representações estão relacionadas a todos os processos psíquicos e se constituem de associação com as imagens da percepção, avançando no sentido de atuar sobre os órgãos dos sentidos no momento da percepção, ou seja, a participação das representações, que completam as impressões existentes com conteúdos conhecidos e presentes na memória sobre percepções anteriores de determinado objeto e contribuem para a consolidação da imagem desse objeto. São uma das importantes formas de reflexo subjetivo do mundo objetivo, porque têm significação na atividade psíquica dos seres humanos. Se fosse possível pensar em uma pessoa que não construísse representações, o conteúdo de sua consciência, certamente, limitar-se-ia às percepções imediatas dos objetos e da realidade.

Sem as representações, os seres humanos não sentiriam, nem perceberiam, não pensariam e tampouco imaginariam; as representações constituem um importante componente das vivências emocionais, influem sobre o seu conteúdo, podem aumentar ou diminuir sua intensidade sendo um meio eficaz de regulação dos estados emocionais humanos. Ademais, devido à ampla variabilidade que caracteriza as representações e que possibilitam a construção de novas imagens do objeto, as representações desempenham um papel primordial e necessário na efetivação da atividade criadora humana (KRIVENKO; SHERSTNIOV, 1974).

Para Rubinstein (1967), as representações oferecem grande variedade de generalizações e engendram uma hierarquia de ideias cada vez mais generalizadas, as quais, por um lado, podem estruturar-se como conceitos, e por outro lado, limitar-se a se constituírem como figuras mnemônicas²¹. Quando a imagem representada reproduz o previamente percebido, estruturam-se as figuras mnêmicas, e quando a representação se forma sem relação direta com o percebido, mas sim pela transformação daquilo que foi percebido, supera-se a figura mnêmica e estrutura-se a figura imaginativa.

A representação não é uma reprodução mecânica daquilo que foi percebido e que se conserva em algum lugar isolado e invariável para mais tarde aparecer na superfície da consciência. É, por seu turno, uma configuração dinâmica variável, que

²¹ “[...] ‘lugares da memória’, estão se referindo a locais mnemônicos, a possibilidades de organização e funcionamento mental, interno, memória individual; [...]” (VIGOTSKY, 2000, p. 251).

cada vez se constitui nova diante de determinadas condições, refletindo a complexa vida da personalidade humana. Podemos compreender que a realização das representações tem grande significado para toda a vida consciente, pois se houvesse somente a percepção, sem a representação, o ser humano ficaria preso às situações imediatas da sua existência (RUBINSTEIN, 1967).

Enfatizamos a importância das representações no processo de construção e desenvolvimento dos indivíduos, porque, como anuncia Netto (2011, p. 30-31),

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde [...]. A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

Compreendemos as percepções e representações imediatas da realidade como ponto inicial de sua análise, porque a apreensão do real imediato pelo homem nada mais é do que a representação caótica do todo, a qual, ainda que limitada, apresenta elementos para engendrar a análise dos fenômenos percebidos por meio de processos de abstração, os quais resultarão em uma apreensão de tipo superior, e então, da percepção inicial e da representação, são criadas as condições para o avanço do pensamento humano.

Ao abordarmos a criação das condições no tocante ao avanço do pensamento humano, salientamos a relação que o desenvolvimento do psiquismo e das funções psicológicas superiores estabelece com a atividade do brincar e retomamos que cada período do desenvolvimento é marcado por um tipo de atividade guia que governa as principais mudanças nos processos psíquicos do indivíduo.

A atividade do brincar possibilita o desenvolvimento de faculdades e aptidões psíquicas fundamentais para a constituição da individualidade, da sociedade e do próprio gênero humano. Ao estudar o papel da atividade do brincar, Leontiev (1988) propõe que não devemos apenas nos atentarmos à explicação da atividade, mas também compreender as conexões psíquicas que se formam durante o período dessa atividade. Elkonin (1987a) argumenta que o brincar tem importância não somente para os processos psíquicos diretamente envolvidos, como a imaginação e o pensamento, mas também para aqueles presentes na brincadeira de forma indireta, como a memória.

3.1 A IMAGINAÇÃO COMO CAPACIDADE COMPLEXA DE DESENVOLVIMENTO: O BRINCAR COMO ATIVIDADE MOBILIZADORA

Brincadeira

As crianças não brincam de brincar.
Brincam de verdade.
(Mário Quintana²² – 1906-1994).

O verso do escritor, jornalista e poeta gaúcho que inicia esta subseção revela que brincar representa uma ação essencial na definição desse conceito, conforme conduzimos nos escritos desta tese. Assim sendo, objetivamos nesta subseção analisar a imaginação como capacidade complexa de desenvolvimento e a atividade do brincar como fundante para essa efetivação.

Vygotski (2001b p. 430) tece suas reflexões buscando afastar o processo de imaginar da condição de “dom especial”, de fruto do inconsciente, como se considerava, além de compreender a imaginação “[...] em suas formas primárias como uma atividade subconsciente, como uma atividade que não serve ao conhecimento da realidade, senão à obtenção de prazer, como uma atividade não social, de caráter não comunicável”²³ (tradução nossa).

O intelectual reconhece que o trabalho realizado por alguns de seus antecessores foi muito importante, principalmente porque “[...] descobriram, o substrato real da imaginação, a conexão desta com a experiência anterior e com as impressões acumuladas”²⁴ (VYGOTSKI, 2001b, p. 425, tradução nossa).

Destacamos que os psicólogos caminhavam em direção à compreensão da imaginação, ainda muito distantes das considerações sobre a imaginação por Vygotski (2001b, p. 423), que enfatizou que essa função psicológica superior “não repete em iguais combinações e formas as impressões isoladas, acumuladas anteriormente, senão que constrói novas séries, a partir das impressões acumuladas anteriormente”.

²² Mário Quintana foi escritor, jornalista e poeta gaúcho e trabalhou como tradutor de importantes obras literárias. Releituras – resumo biográfico e bibliográfico. Disponível em: http://www.releituras.com/mquintana_bio.asp. Acesso em: 23 jan. 2020.

²³ “[...] en sus formas primarias como una actividad subconsciente, como una actividad que no sirve al conocimiento de la realidad, sino para obtener placer, como actividad no social, de carácter no transmisible” (VYGOTSKI, 2001b, p. 430).

²⁴ “[...] descubrieron, el sustrato real de la imaginación, su conexión con la experiencia previa y con las impresiones acumuladas” (VYGOTSKI, 2001b, p. 425).

Compreendemos que imaginar é representar uma imagem antecipada, o que conta com inteligibilidade do objeto percebido e do que se anseia transformar, produzir, “o que caracteriza uma situação possível graças à natureza da atividade que se realiza no atendimento às demandas reais, fundamentalmente objetivas” (BEZERRA, 2015, p. 65). Vigotski (2009, p. 20) anuncia que a “[...] forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”.

Tais expostos nos remetem à compreensão da imaginação, suas características funcionais, enfatizando aspectos que a diferenciam das outras funções e a singularizam. Essa necessidade se dá para que possamos cumprir um dos objetivos desta subseção, primeiramente a compreensão de seu processo funcional e posteriormente de seu processo interfuncional.

Martins (2013, p. 226) aponta que “[...] ou a imaginação se reduzia a outras funções psíquicas, perdendo suas propriedades singulares, ou se convertia em um ato fortuito, fruto do acaso, ‘em um passe de mágica’”. A reprodução e criatividade são atributos distintos que contam com características específicas que vão delineando o processo de desenvolvimento da imaginação do sujeito.

Em relação à atividade de reprodução e sua importância na construção da imaginação, Vigotski (1998) assegura o estreito vínculo entre a atividade de reprodução, com a função psicológica superior memória voluntária, e sua essência efetiva-se quando a criança reproduz, repete normas e condutas criadas e elaboradas culturalmente tal como as concebe.

Salientamos que o desenvolvimento da imaginação, assim como o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores, é possível pelas condições histórico-culturais como temos defendido, mas também devido à capacidade de conservação da experiência anterior respaldada pela base orgânica dessa atividade reprodutiva.

Segundo Vigotski (2009, p. 12), isso é possível graças “[...] à plasticidade da nossa substância nervosa [...]”, e complementa que “Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração”.

A enorme plasticidade do cérebro, que tem capacidade de adaptação do sistema nervoso, e sua habilidade para modificar sua própria organização estrutural e

de funcionamento permitem a facilidade de conservação das experiências, além das experiências modificadas, viabilizando a repetição com muita frequência das imagens apropriadas, assim como também a repetição de suas transformações. Prosseguimos na compreensão do atributo da reprodução, e para tanto investigamos a relação entre as funções memória e imaginação.

Martins (2013, p. 228) declara que “à memória destina-se a reprodução do que foi vivenciado sobre a forma de imagens, à imaginação há a modificação das experiências sobre a forma de imagens em imagens novas”. A memória se dá exatamente na reprodução fidedigna da ação, e seu traço reprodutivo consiste na conservação da imagem com a máxima e mais fiel correspondência, e este é um dos elementos que evidencia a diferença entre memória e imaginação, além de que, “[...] a diferença entre as duas funções não consiste na atividade em si da imaginação, senão nos motivos que provocam essa atividade”²⁵ (VYGOTSKI, 2001b, p. 424, tradução nossa).

A atividade reprodutiva não é isenta de imaginação, ainda que esta se manifeste de forma involuntária, sobretudo porque é, além de reprodução, transformação do real, uma vez que a memória, apesar de consistir na conservação da imagem em suas máximas características, deve considerar que “[...] todo conteúdo mnêmico ao ser reproduzido contém, em maior ou menor grau, alguma incompletude, deformação ou transformação” (MARTINS, 2013, p. 229).

Entendemos que não é possível igualar o desenvolvimento da imaginação com o desenvolvimento da memória, muito menos reduzi-los a suas características, mas devemos compreendê-los em suas singularidades, e que se desenvolverão de formas diferentes, embora inter-relacionadas.

No que tange ao atributo reprodução, condição para o desenvolvimento da imaginação, refletimos sobre a importância e necessidade de criarmos situações de aprendizagem nas quais sejam possíveis rever, retomar, repetir, imitar, dentre outras atividades humanas que proporcionem a reprodução de conhecimentos, conceitos, vivências, considerando a construção do processo de imaginação junto às crianças. A atividade que conta com a relação entre a imaginação e a reprodução, traduzida

²⁵ “[...] la diferencia entre las dos funciones no consiste en la actividad misma de la imaginación, sino en las razones que causan esta actividad” (VYGOTSKI, 2001b, p. 424).

no processo imaginativo reprodutivo, foi destacada por Rubinstein (1967) e Vigotski (2004b, p. 67) quanto “[...] à ampla participação da imaginação na atividade humana, afirmando que de fato existe uma estreita conexão entre ela e a experiência prévia” (VIGOTSKI, 2004b, p. 67).

Defendemos que o brincar não pode ser concebido como uma simples recordação do que a criança viveu. Vigotski (2009) define que a brincadeira é uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas, sendo uma combinação dessas impressões e, com base nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e anseios da criança.

Na ação de brincar, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p. 17). Há objetos, imagens e ações reais na atividade do brincar, mas a criança age substituindo o objeto, por exemplo, um pedaço de madeira que se torna um cavalo. Isso indica que há, no brincar, algo de imaginário. “Não é a imaginação que determina a ação da brincadeira, mas ao contrário, as condições da ação que dão origem à imaginação, por torná-la necessária. Assim, como todas as funções da consciência, a imaginação surge da ação” (LEONTIEV, 1988; VIGOTSKI, 2008).

Por exemplo, a criança quer pilotar um avião, mas sabe que não pode fazê-lo. Ao brincar, ela pode realizar seu desejo com um aviõzinho de brinquedo ou mesmo um pedaço de madeira, que faz de conta que é um avião. Desse modo, brincar não é uma atividade produtiva, pois seu alvo não está no resultado, mas na ação em si mesma (LEONTIEV, 1988). É por meio do brincar, então, que a criança vai realizar suas vontades irrealizáveis. Isto é possível, pois só na atividade do brincar pode-se substituir as operações e condições do objeto, preservando o próprio conteúdo da ação.

Martins (2013, p. 229) destaca que a imaginação “[...] há que se diferenciar suas expressões como antecipação mental dos produtos da atividade do indivíduo – ainda que tais produtos não sejam objetivações originais, e a imaginação, criadora do dado realmente ‘novo’ ou inédito”.

As considerações de Rubinstein (1967) e Vigotski (2004b) sobre o processo imaginativo e ao segundo atributo componente para o processo de desenvolvimento da imaginação nos levam a afirmar que a atividade de reelaborar uma imagem a partir da imagem existente e criar o novo decorre de uma relação significativa do sujeito com o objeto, considerando as ações e impressões que resultam em novas elaborações.

Ressaltamos, desse modo, que é na atividade, na ação que a criança tem condições de se apropriar dos objetos culturais, reproduzir ações dessas apropriações na condição de objetivações e avançar para a criação do novo para satisfazer sua necessidade. E concordamos com Martins (2013, p. 230) quando enuncia que “[...] toda imaginação “cria” algo novo e exatamente por isso não é, meramente, um desdobramento da memória”.

[...] a imaginação não repete em iguais combinações e formas impressões isoladas, acumuladas anteriormente. Com outras palavras, o novo aportado ao próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças delas para que resultem em uma nova imagem, inexistente anteriormente, constituem, como é sabido, o fundamento básico da atividade que designamos imaginação²⁶ (VYGOTSKI, 2001b, p. 423).

A imaginação, justamente por ser uma função psicológica superior, também tem seu processo de desenvolvimento perpassado por elementos sociais intersíquicos que se convertem em processos intrapsíquicos, em que há formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Essa possibilidade contribui para a caracterização da imaginação enquanto uma atividade mental que modifica as conexões já estabelecidas entre objeto e imagem, produzindo uma nova imagem.

Na compreensão desse atributo da imaginação, o da reelaboração de imagens e a criação do novo, citamos Martins (2013, p. 229) quando alega que “[...] duas importantes expressões sobre a imaginação na condição de antecipação mental, a imaginação representativa e a imaginação criadora.”

A imaginação representativa permite ao sujeito superar os limites de sua experiência particular, e ao fazer isto, participar de maneira ativa nos processos de aprendizagem e na compreensão de vivências que outras pessoas acumulam ao longo de sua vida.

Martins (2013, p. 230) acrescenta que se trata de uma imaginação fundamentalmente requerida no trabalho com a literatura, bem como dos conteúdos escolares de modo geral, que se justifica por ter condições de “libertar do imediatamente dado pela experiência particular, promovendo as elaborações de ideias imaginativas cujos produtos são as novas representações”.

²⁶ “La imaginación no se repite en combinaciones iguales y formas impresas aisladas, acumuladas previamente. Al igual que otras palabras, o de novo contribuyó al desarrollo propio de nuestras impresiones y mudanzas de modo que el resultado de una imagen no existente, inexistente anteriormente, constituya, como se sabe, o la base básica de la actividad que designamos *imaginação*” (VYGOTSKI, 2001b, p. 423).

Essa expressão da imaginação nos leva a refletir sobre as organizações pedagógicas a serem proporcionadas às crianças na escola. Nesse quesito, Chaves *et al.* (2012, p. 52) afirmam que

[...] na instituição educacional, quando há organização do tempo e espaço, no qual se proporciona tudo o que há de mais elaborado, é possível chegar a uma educação plena, em que as crianças realizam vivências carregadas de arte, literatura e encanto, de forma a desenvolver suas funções psicológicas superiores.

Na reafirmação que a Teoria Histórico-Cultural contribui para se pensar o ensino, a pesquisadora declara que “[...] as elaborações de Vigotski, de como se efetiva a imaginação e criação na infância, favorecem reflexões sobre intervenções pedagógicas e para repensar e orientar nossas práticas educativas, em favor do desenvolvimento da imaginação infantil” (CHAVES, 2011a, p. 3).

Compreendemos, assim, de acordo com Vigotski (2009, p. 23), que “[...] quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou”. Isso nos direciona à necessidade de pensar nas condições dessas vivências, pois conforme Chaves (2011a, p. 50), a criança deve ter ampliada e enriquecida suas vivências, o que implica, necessariamente, em não limitá-la às experiências de sua história individual e local, únicas vivências que a sociedade capitalista lhe reservou.

Destacamos uma vez mais que os espaços educativos formais podem favorecer condições para que as crianças possam expor em diferentes propostas de atividade coletiva suas vivências particularidades, para que seja possível, como sugere Mukhina (1996, p. 46), “[...] a assimilação de novas ações internas, psíquicas, que lhe permitem resolver problemas cada vez mais complexos e variados, o que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da imaginação”.

Vigotski (2009, p. 18) expõe que nos lançaremos a uma enorme complexidade para a compreensão desse aspecto do atributo de reelaboração da imaginação e o destaca como atividade criadora de combinação. Ainda postula que “Ela não irrompe de uma vez, mas lenta e gradativamente, desenvolvendo-se de formas mais elementares e simples para outras mais complexas” (VIGOTSKI, 2009, p. 18). Dessa maneira, podemos afirmar que a imaginação criadora conta com a memória para se estabelecer, e para compreendê-la melhor é importante evidenciar que Rubinstein (1967) atribuiu três características à imaginação criadora, onde a primeira

compreende o estabelecimento de novas conexões entre elementos que integram imagens produzidas pelas experiências e por conhecimentos prévios.

Essa característica demonstra que a capacidade de criar não se estabelece do acaso, nem tampouco provém única e exclusivamente de um acúmulo de experiências, mas são transformadas em novas imagens que possibilitam o desenvolvimento da imaginação. A segunda compreende projeções que apontam um futuro distante, ideias imaginárias de algo que nunca existiu “e ao tempo de seu anúncio parecem absurdas” como afirma Martins (2013, p. 230). Esta autora ainda menciona que a essa característica podemos refletir sobre as grandes invenções feitas ao longo do tempo pela humanidade, salientando a criação do avião que durante muito tempo não passou de um sonho para alguém.

Quanto à terceira característica da imaginação criadora, esta se volta à imaginação artística, na qual o contexto real prévio se expressa de forma concreta e plástica. De acordo com Rubinstein (1967), essa característica se diferencia das outras, pois é uma especificidade que não cria uma nova situação, alterando o que está disposto na realidade, mas se direciona à materialização estética dessa realidade.

As três características da imaginação criadora nos levam a refletir sobre quantos elementos estão envolvidos para que a possibilidade de criar se faça presente, e que o processo de criação depende diretamente das condições de apropriação dos objetos culturais e das possibilidades de objetivação dessas apropriações.

Com as características arroladas, compreendemos que a imaginação criadora pode se manifestar em várias ações, assim como a imaginação reprodutiva, porém de forma diferente, pois na imaginação reprodutiva o sujeito manifesta ações tal como delas se apropriou, não tendo condições de no interior desse atributo da imaginação criar algo novo. As criações não precisam ser grandiosas para que algo novo se materialize, quando se imagina já existe. Vigotski (2009, p. 15) assevera que

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertencente exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos.

Vigotski (2009) ainda evidencia que expressões superiores de criação são até os dias atuais atribuídas, assim como acessíveis apenas a gênios eleitos pela humanidade. Entretanto, na vida cotidiana, que pressupõe estarmos em relação com o outro e, portanto, com a cultura criada pela humanidade, a criação torna-se condição para nossa sobrevivência no contexto social em que estamos inseridos, particularmente porque a todo momento temos necessidades diferenciadas e resoluções diferenciadas, o que nos exige vasta apropriação do que já foi criado para que nas objetivações seja possível elaborarmos situações para sanar tais necessidades.

Nos afastamos, assim, da compreensão de que a criação é uma condição dada apenas a determinados sujeitos e a compreendemos como um atributo de todos os sujeitos de nosso entorno social. Se atendermos à lógica de ampliar as experiências das crianças, como propõe Chaves (2014), e sendo fiéis à Teoria Histórico-Cultural de que as ofertas sejam ricas e enriquecedoras, a imaginação se constitui como capacidade complexa de desenvolvimento.

Nesta subseção, analisamos a complexidade do processo de desenvolvimento da imaginação e compreendemos que se trata de uma função psicológica superior, com atributos que caracterizam e possibilitam esse desenvolvimento desde sejam ofertadas às crianças condições objetivas para o brincar, uma vez que é essa a atividade que permitirá essa efetivação.

2.3 BRINCAR: A ESSENCIALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO

[...]

3

Sempre que penso
Fica fácil de lembrar
Eu e mais dois amigos
Quero ir logo brincar!

[...]

Nesta subseção, objetivamos evidenciar a essencialidade do brincar para o desenvolvimento da imaginação, revelando que por ser a atividade guia no tocante às mudanças mais significativas no processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança de 4 a 5 anos, necessita ser compreendida para que se possam ofertar vivências significativas nas instituições educativas formais.

Se desejarmos que as crianças de 4 a 5 anos tenham sua imaginação em desenvolvimento, devemos ofertar condições para a atividade do brincar. Não por acaso, as crianças (em geral) têm pressa. Querem “ir logo brincar”, sobretudo as de 4 a 5 anos. Para essa idade, trata-se da atividade guia, essencial para o desenvolvimento da imaginação.

Com a finalidade de explicar essa essencialidade, citamos o estudo realizado por Vigotski (2008) sobre o experimento de James Sully, que discute a relação entre a regra e a situação imaginária e afirma que em qualquer brincadeira imaginária há regras ocultas. Em qualquer brincadeira com regras há uma situação imaginária, isto é: O que significa, por exemplo, jogar xadrez? Criar uma situação imaginária. Por quê? Porque ainda que sejam conceitos próprios do xadrez o peão poder andar somente de uma forma, o rei de outra, a rainha de outra; “comer”, perder peças, etc., “mesmo assim há uma certa situação imaginária que está sempre presente e não substitui diretamente as relações reais da vida” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Ao termos isso em vista, imaginemos que uma criança brinque de professora e levemos em conta que para essa brincadeira se realizar não será necessário o desenvolvimento de regras prévias. Entretanto, a criança precisará pensar sobre como é esse comportamento de ser professora, pois na vida real ela não tem a necessidade de pensar sobre isso, e também precisará se submeter às regras pertinentes à ação de ensinar, como explica Elkonin (2009, p. 200): “Todo jogo na situação ‘fictícia’ é ao mesmo tempo, jogo com regras, e todo jogo com regras é um jogo com a situação ‘fictícia’; o prazer específico do jogo”.

Portanto, “Aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira” (VIGOTSKI, 2008, p. 28). De modo especial, inicialmente, quando a criança pequena reproduz as ações dos adultos na atividade do brincar, a situação imaginária da criança está diretamente ligada à realidade, pois, ela imita o que vê, isto é, o brincar consiste em uma memória de uma situação real que a criança viu, portanto, ainda não se trata de uma imaginação em sua forma plena. Pensemos na criança da primeira estrofe do poema ‘Vou girar’: O João sabe “onde” e como brincar de professor. Certamente providenciará um pedaço de papelão, que será o quadro. A depender das experiências de vida de João, nesse “cenário” de escola é possível que tenhamos giz e alunos, ou seja, os amigos de João.

No decorrer do processo de desenvolvimento do brincar, a imaginação se acentua, e ao final do referido desenvolvimento, as regras se constituem elementos

centrais na atividade do brincar. Contudo, percebemos que o que constitui o desenvolvimento do brincar da criança é a unidade dialética existente entre a regra e a situação imaginária, pois, de acordo com Vigotski (2008), no início do desenvolvimento do brincar na criança a situação imaginária é predominante e a regra permanece oculta, ao passo que ao final do referido desenvolvimento a regra é predominante e a situação imaginária permanece oculta. Logo, “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária. Parece-me que essa tese está clara” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Desse modo, a vinculação do real, ou a sua desvinculação das ações e dos objetos na atividade do brincar estão relacionadas aos momentos da infância, ao desenvolvimento que ocorre na atividade do brincar, o que supõe o nível de desenvolvimento da consciência da criança. Nesse sentido, por meio do jogo de papéis a criança começa a controlar o seu comportamento, uma vez que tem de se submeter às regras impostas por ele. O desejo da criança precisa ser freado de modo a cumprir as regras determinadas pelo jogo. No jogo, criam-se continuamente situações que fazem a criança recuperar-se pela linha de maior resistência e que não são devidas a um impulso imediato. “O prazer específico do jogo está relacionado com a superação dos impulsos imediatos, com a subordinação à regra implícita no papel” (ELKONIN, 2009, p. 200).

Percebemos que crianças de diferentes idades brincam com as mesmas brincadeiras, todavia em cada fase com um jeito diferente. Uma criança de seis anos num jogo de pega-pega, por exemplo, pode obedecer às regras assiduamente, enquanto que uma criança de três não, mas nem por isso ela deixa de brincar de pega-pega. A lei do desenvolvimento do brinquedo, como indicado pelos estudos experimentais de Elkonin (2009), afirma que o brinquedo também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, “[...] para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel latentes” (LEONTIEV, 2006, p. 133).

Dessa forma, admitimos o desenvolvimento psíquico da criança e o desenvolvimento das específicas atividades em cada situação de desenvolvimento como uma unidade de análise, isto é, uma relação dinâmica que constitui a atividade guia da criança em determinada situação de desenvolvimento. Logo, consideramos que, antes do aparecimento do brincar na idade de 4 a 5 anos, a criança teve como

atividade-guia a comunicação emocional enquanto ainda bebê²⁷, a manipulação de objetos de seu entorno no decorrer da primeira infância, e a imitação do papel da vida próximo aos três anos, as quais são de suma importância e estão inseridas no processo da gênese e na natureza do brincar realizadas em ações e atividades conjuntas com os adultos, ou outras crianças.

Se considerarmos que o processo de desenvolvimento psíquico infantil e o processo de desenvolvimento do brincar na criança se entrecruzam constituindo uma unidade, então, é com base na análise das formas do brincar na primeira infância até as formas do brincar com regras, que compreendemos o critério utilizado para diferenciar o brincar das demais atividades da criança. Ele consiste no fato de que a criança cria uma situação imaginária na medida em que brinca e realiza as suas necessidades e desejos não realizáveis imediatamente, porém, ao mesmo tempo, está submetida a certas regras (VIGOTSKI, 2008).

Vigotski (2008), ao abordar a questão das diferentes peculiaridades entre a atividade da criança pequena e a atividade da criança de 4 a 5 anos, cita o estudo de Lewin, que demonstrou que a atividade da criança na primeira infância é impulsionada pelos objetos que exercem uma influência determinante no comportamento da criança pequena e, diante desse estudo, Vigotski (2008, p. 29) afirma: “Onde está a raiz das amarras situacionais da criança? Nós a encontramos num fato central da consciência, característico da primeira infância, e que diz respeito à união entre o afeto e a percepção”.

Em geral, nessa idade, a percepção não é um momento independente, mas um momento inicial na reação motora-afetiva, ou seja, qualquer percepção é estímulo para a atividade. Nessa perspectiva, Vigotski (2008) considera, com base nos experimentos e observações, que as crianças na primeira infância não conseguem ainda separar o campo ótico e o campo semântico. A palavra está intimamente ligada à função de a criança orientar-se no espaço; assim, “[...] a palavra significa um lugar conhecido na situação” (VIGOTSKI, 2008, p. 30) e, “até mesmo uma criança de dois anos, quando tem de repetir, olhando para a criança sentada à sua frente: ‘Tânia está andando’, modifica a frase e diz: ‘Tânia está sentada’” (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

²⁷ “[...] a ‘atividade de comunicação emocional direta com o adulto’ é assim denominada, porque o bebê comunica-se por meio da expressão de suas emoções, em uma relação direta, sem a mediação de algum objeto” (GONÇALVES, 2019, p. 87).

Entretanto, é por meio do brincar, de acordo com Vigotski (2008, p. 30), que a criança no decorrer de seu desenvolvimento, por volta da idade de 4 a 5 anos, vai aprendendo a agir independentemente daquele objeto que vê, “[...] a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto”.

Nesse sentido, quando a criança cria uma situação imaginária, ela faz isso por meio do pensamento, pois não vê a situação, apenas a imagina e, portanto, age com base no significado dessa ação e, da mesma forma, ela opera com o sentido das coisas, situação que é a via principal para o desenvolvimento do pensamento abstrato, ou seja, “[...] na brincadeira: a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas” (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Sobre essa mesma questão, Mukhina (1996) afirma que a criança se utiliza do jogo dramático e reproduz as relações e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica. “[...] a autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro. A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico). No jogo, revela-se a função semiótica em gestação da consciência infantil” (MUKHINA, 1996, p. 155). E, com isso, o brincar se posiciona como uma atividade que está permeada pela linguagem, isto é, está constituída pela mediação dos signos, e, sobretudo, como um momento crítico do desenvolvimento psíquico da criança, pois, proporciona a ela o desenvolvimento de uma capacidade extremamente difícil que consiste em divergir o campo semântico do campo ótico.

Por conseguinte, o brincar modifica “[...] radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade” (VIGOTSKI, 2008, p. 30), e essa estrutura psicológica é a percepção: A especificidade da percepção humana, que surge na primeira infância, constitui-se no que se denomina percepção real. “Na percepção animal não há nada que se assemelhe a isso. Essencialmente, isso quer dizer que eu vejo o mundo não apenas de cores e formas, mas vejo-o como um mundo que possui significado e sentido” (VIGOTSKI, 2008, p. 31). Mukhina (1996) assinala também que, na atividade lúdica, as qualidades psíquicas e individuais da criança se desenvolvem com muita intensidade, influenciando a formação dos processos psíquicos e desenvolvendo a atenção ativa e a memória ativa da criança.

A ação lúdica influencia de forma permanente a atividade mental da criança com 4 a 5 anos, sendo o jogo elemento principal para introduzir a criança no mundo das ideias, em razão de a criança aprender a substituir certos objetos por outros (papelão ou madeira que se transformam em quadro de professor) e a interpretar diversos papéis, professor, bailarina, o que servirá de suporte para a sua imaginação: “Enquanto brinca, a criança se concentra melhor e lembra mais coisas do que nos experimentos de laboratório” (MUKHINA, 1996, p. 164).

O objetivo consciente da criança em concentrar-se e recordar manifesta-se, sobretudo, e da melhor forma no jogo. As próprias condições de jogo obrigam a criança a concentrar-se nos objetos na situação lúdica, no conteúdo das ações e no argumento que interpreta (MUKHINA, 1996, p. 164). No brincar, “A criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado” (VIGOTSKI, 2008, p. 36). Com isso, o brincar propicia o desenvolvimento de outras estruturas psicológicas como o controle da vontade, ou controle da conduta, pois “A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2008, p. 35). Brincando, a criança aprende a esperar a hora de ser professora, a mãe, o pai.

E isso tudo ocorre em razão de que, conforme Vigotski (2008), por meio do brincar a criança aprende a se desprender da esfera situacional, pois começa a ter maior importância o sentido das coisas e não as coisas em si. Além disso, o pensador russo afirma que no brincar se criam dois paradoxos: no primeiro, a criança age com o significado de forma separada do objeto, ela “[...] vê o objeto por detrás da palavra” (VIGOTSKI, 2008, p. 32), e isso se dá em uma situação real; no segundo, ao mesmo tempo em que a criança brinca para satisfazer seus desejos, ela também nega os seus impulsos imediatos na medida em que se submete às regras do brincar. “Isso ocorre porque no brincar há uma maior satisfação do que a provocada na realização dos impulsos imediatos, ou seja, a regra se constitui como a característica essencial do brincar” (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

O brincar envolve a criança uma nova forma de desejos, ou seja, ela aprende a desejar, relacionando o desejo com o “eu” fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, “se transformarão em seu nível médio real, em

sua moral” (VIGOTSKI, 2008, p. 22). É por isso que o jogo é propulsor do desenvolvimento da personalidade da criança, uma vez que, por meio do jogo, a criança compreende o comportamento e as relações dos adultos que lhe servem de modelo de conduta (MUKHINA, 1996). E é na infância que o brincar proporciona maiores possibilidades de a criança compreender o mundo físico, e ter estruturados os seus processos psíquicos.

O brincar é o tipo de atividade, senão predominante, pelo menos guia da idade de 4 a 5 anos. Contém todas as tendências do desenvolvimento; é fonte de desenvolvimento e cria zonas evolutivas do mais imediato; na esteira do jogo ocorrem as mudanças de necessidades e as de consciência de caráter geral (ELKONIN, 2009). Além disso, “[...] é por meio do brincar que a criança interpreta os papéis sociais, pela mediação dos signos que testemunha em seu entorno, à medida que utiliza os instrumentos e signos da cultura humana” (ELKONIN, 2009, p. 200).

Em um processo que vai do tateio puro e simples à manipulação social desses instrumentos e signos, a criança de 4 a 5 anos desenvolve – entre tantas outras funções psíquicas – a função simbólica, essencial à apropriação da linguagem escrita (VYGOTSKI, 2001a). De modo especial, o jogo cumpre papel primordial na pré-história da linguagem escrita, uma vez que a criança passa a utilizar um objeto com o valor de outro (a tampa de panela significando o volante do carro para brincar de motorista), por meio do gesto significativo. Esse é um salto qualitativo de extrema importância para a psique da criança, pois por meio da imaginação, das experiências individuais e das características do meio, a criança cria estratégias de adaptação dos objetos às suas necessidades que ainda não são passíveis de concretização.

Destacamos que os processos de criação se manifestam desde a mais tenra infância, e concordamos com Vigotski (2009, p. 16) especialmente quando explana que “Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras”.

Na atividade do brincar, a criança pode realizar ações diversas, que na realidade, no contexto real, atual de vida, ainda não pode fazer justamente por ser criança, como mencionamos na seção anterior desta tese. Nessa atividade, as crianças realizam ações, repetem, imitam, reelaboram imagens já apropriadas e tem, portanto, condições de criar, especificamente porque na atividade estas possibilidades estão postas.

A apropriação e objetivação de um objeto cultural, seja material ou simbólico, e a manifestação dessa apropriação em um outro momento é possível na imaginação criadora, pois há possibilidade de uma manifestação diferenciada e que atenda à necessidade do sujeito. Ou seja, pode-se ter uma apropriação e objetivação abstrata em um primeiro momento e posteriormente uma manifestação material do que foi apropriado e vice-versa, em um contexto de realização, de expressão de sua imaginação (BEZERRA, 2015).

Podemos citar a brincadeira Amarelinha, que apresenta comparações que podem estimular anotações gráficas, “[...] exige a pesquisa e descoberta da quantidade de força para lançar a pedra, exige a estruturação dos movimentos corporais, colabora no desenvolvimento e memorização da sequência numérica” (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000, p. 27).

Em nosso entendimento, a Amarelinha auxilia ainda no desenvolvimento de noções de números, medidas e geometria e outros conceitos e habilidades (entendidas como modos de ação e técnicas generalizadas para tratar com situações e problemas, fazem o indivíduo competente e lhe permite interagir simbolicamente com seu meio ambiente) envolvidas são: contagem, sequência numérica, reconhecimento de algarismos, comparação de quantidades, avaliação de distância, avaliação de força, localização espacial, percepção espacial e discriminação visual. Embora seja uma brincadeira que, em muitos lugares é reconhecida como parte do universo infantil, necessita que outro (adulto ou criança) a apresente conforme as regras construídas pelas gerações anteriores, daí a importância de um trabalho mediado e orientado pelo professor.

No processo de apropriação da referida brincadeira, em momentos posteriores, ou seja, em momentos de objetivação tem-se a possibilidade de manifestação material e combinação de novas possibilidades de internalização das regras e características o que representa mais e melhores condições para a criação. Concordamos com Mukhina (1996, p. 46) ressalta que “[...] A criança assimila novas ações internas, psíquicas, que lhe permitem resolver problemas cada vez mais complexos e variados”.

Martins (2013, p. 231) define aspectos da imaginação criadora

[...] são, grosso modo, os diferentes aspectos da imaginação que aparecem na atividade humana e todos eles têm como traço comum suplantarem a realidade sem, contudo, apartarem-se dela. Esse processo, por sua vez, subjuga-se ao próprio desenvolvimento do psiquismo, especialmente pelas alianças que estabelece com o pensamento e com os sentimentos.

A autora acresce que Vigotski (2009) dedicou-se a entender o desenvolvimento da imaginação partindo do pressuposto que esta subordina-se à aquisição da linguagem e conquista suas propriedades graças ao vínculo com ela e no interior do processo de comunicação entre os indivíduos, encontrando na atividade social e coletiva a condição de sua origem.

Vygotski (2001b) evidenciou a necessidade de compreender a verdadeira relação entre o desenvolvimento da linguagem da criança e de sua imaginação, que é diferente das relações de outras funções. E na análise dessa relação, o autor assinala que a linguagem possibilita à criança representar o objeto tal como tenha visto e pensado sobre ele.

Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de liberar-se do poder das impressões imediatas, saindo de seus limites. Por meio das palavras, a criança também pode expressar o que não coincide com as combinações exatas dos objetos reais ou das correspondentes ideias. Isso possibilita seu desenvolvimento com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante as palavras²⁸ (VYGOTSKI, 2001b, p. 432, tradução nossa).

A linguagem é então essencial no processo de desenvolvimento da imaginação, porém não deve ser compreendida como um elemento isolado capaz de garantir esse desenvolvimento. Vygotski (2001a) reforçou que tão importante quanto é a linguagem para o desenvolvimento da imaginação é o papel desempenhado pelas instituições formais de ensino, espaço no qual as crianças têm oportunidade de pensar nos objetos e nos fenômenos de forma minuciosa, antes de compreendê-los em sua essência.

Essa consideração nos permite compreender a relação entre o desenvolvimento da imaginação e do pensamento, já que a imaginação está estreitamente vinculada ao pensamento abstrato, e que realmente avança de uma condição elementar para uma condição superior de desenvolvimento.

²⁸ “Con la ayuda del lenguaje, el niño obtiene la posibilidad de liberarse del poder de las impresiones inmediatas, dejando sus límites. A través de las palabras, el niño también puede expresar lo que no coincide con las combinaciones exactas de objetos reales o ideas correspondientes. Esto permite su desarrollo con extraordinaria libertad en el ámbito de las impresiones designadas por las palabras” (VYGOTSKI, 2001b, p. 432).

Martins (2013, p. 191) explica que:

[...] o pensamento, visando a descoberta das conexões existentes entre os dados, coloca a descoberto novas propriedades, não disponibilizadas pela sensibilidade imediata. Assim, permite a construção da imagem do objeto em suas vinculações internas abstratas.

Tratam-se de tipos de pensamentos preponderantes durante a infância do sujeito, principalmente porque esses tipos de pensamento antecedem e compõem a construção do pensamento conceitual do sujeito, extremamente importante para o desenvolvimento de sua consciência e personalidade. A imaginação desenvolve-se na relação com outras funções e contribui para o desenvolvimento desse pensamento. A imaginação é tida por Martins (2013) como um elemento mais primitivo, sendo concedida a característica subjetiva e fundamentalmente emocional, imbricada em elementos associados por indução subjetiva. Acresce que os verdadeiros produtos da imaginação não se expressam na infância, mas na adolescência, momento em que se efetiva a formação de conceitos em que o pensamento abstrato tem condições de organizar formas mais complexas de representação da realidade.

A fantasia infantil, emocional e subjetiva cede espaço a uma imaginação com conteúdo totalmente diferente, formado por sentidos objetivos entre os elementos que a instituem e igualmente a própria realidade. Assim esses elementos (fantasia, o contexto emocional e subjetivo), que ainda estão em condições de desenvolvimento mais elementar, vão cedendo espaço às condições mais superiores, ultrapassando os limites da experiência sensorial e conquistando as possibilidades para estabelecer, primeiro mentalmente, novas conexões entre os elementos da realidade. A sequência de números do brincar de amarelinha ganhará contornos sofisticados na aprendizagem da linguagem e de ciência matemática.

Ao mencionarmos o termo fantasia, concordamos com Martins (2013, p. 239) quando argumenta que “Vigotski não estabeleceu uma diferença entre a fantasia e imaginação, e nem as igualou tornando-as sinônimo, porém evidenciou que a qualidade desses processos, principalmente em sua dimensão criativa, deve ser compreendida via curso histórico-cultural do psiquismo”. Complementa que A nosso juízo, essa distinção, ainda que essencialmente terminológica, contribui para ao esclarecimento da importância do percurso de desenvolvimento da imaginação, isto é, para a “desnaturalização” do fenômeno imaginativo, bem como do papel que deve desempenhar a educação escolar em sua formação. A existência de um universo vastamente fantasioso do ponto de partida do desenvolvimento da

criança não assegura por si mesma a conquista cultural de uma imaginação igualmente vasta, que se coloque a serviço das transformações necessárias ao próprio indivíduo e à sociedade (MARTINS, 2013, p. 240).

O homem reordena e reorganiza a própria imagem que dela se institui, implementando, assim, por meio de ações que operacionaliza, um projeto ideal – outra realidade. A realidade objetiva se apresenta, pois como ponto de partida e de chegada da imaginação e na mediação desse processo residem todas as funções psíquicas que possibilitam à consciência “afastar-se” dela para melhor apreendê-la.

Essa condição elementar do processo de desenvolvimento da imaginação foi denominada pela autora “debilidade imaginativa da criança”, que viabiliza a compreensão das concepções difundidas há muito tempo, e que se estende até os dias atuais em que a criança imagina mais que um adulto, e que o processo imaginativo vai sucumbindo à medida que o sujeito cresce e se desenvolve.

Essa compreensão ocorre pelo fato de que na infância “dá-se asas à imaginação”, manifestando, por meio da linguagem, vivências, experiências, tal qual como as concebe. Isso é bastante comum e muitas pessoas se baseiam para afirmar que uma criança imagina mais que um adulto. No entanto, compreendemos, segundo a Teoria Histórico-Cultural, que essa afirmação é negada pelo próprio Vigotsky na obra *Imaginação e Criação na Infância* (2009).

A imaginação de uma criança não é senão inferior à imaginação de um adulto, já que a criança combina imagens de maneiras muito menos diversas, porém não menos importante.

A esse respeito, Vigotski (2003, p. 68) expõe que

[...] essa afirmação não reside em exames científicos, pois sabemos que a experiência da criança é muito mais pobre que a do adulto. Sabemos também que seus interesses são mais simples, mais pobres, mais elementares, por último, sua atitude em relação ao meio ambiente carece de complexidade, de precisão e da variedade que caracterizam a conduta do adulto, tudo o que constitui os fatores básicos, determinantes da função imaginativa. A imaginação da criança, como se deduz claramente de tudo isso não é mais rica, mas mais pobre que a do adulto; no processo de desenvolvimento da criança se desenvolve também a sua imaginação, que alcança sua maturidade só na vida adulta.

Se uma criança imaginasse mais que um adulto, o processo de desenvolvimento da imaginação seria, portanto, involutivo, e em hipótese alguma poderia ser tratado como uma concepção de desenvolvimento.

Nas considerações realizadas nesta subseção, buscamos evidenciar a essencialidade do brincar e a relação que a imaginação estabelece com outras funções psicológicas superiores para compreendermos melhor suas especificidades, iniciando de um contexto mais primitivo para um contexto mais elaborado de desenvolvimento. Consideramos as mudanças fundamentais que ocorrem no funcionamento psicológico dos sujeitos como resultantes das apropriações culturais, reprodução da história e resultado de maneiras socialmente mediadas para o processo de desenvolvimento da imaginação.

Todo o exposto nos remete às discussões empreendidas anteriormente, quando realçamos a importância da atividade vital humana relacionada aos motivos, sentidos e significados referentes à realização de determinada atividade. Entendemos que devemos planejar as atividades a serem realizadas pelas crianças, mediando os conhecimentos mais elaborados construídos pelo homem ao longo do tempo, visando ao máximo desenvolvimento da imaginação das crianças na idade de 4 a 5 anos.

Nessa lógica, as instituições escolares recebem especial importância, por se constituir de espaço e tempo onde as crianças da Educação Infantil estão para situações de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, o brincar não pode ser compreendido como um momento para “descansar” das atividades de sala, não se limita a “gastar energia”; ou “dar asas à imaginação”, conforme destacamos na introdução desta tese.

A questão fundamental é: o brincar não é instintivo, mas uma atividade objetiva. Para dominar o mundo em que está inserida, a criança se esforça para agir, e fica explícito que a brincadeira se transforma em um processo dominante, por meio do qual a criança pode se apropriar não somente dos objetos materiais e simbólicos acessíveis a ela, mas também dos objetos com os quais os adultos operam, mas que ela, criança, ainda não é capaz de operar.

Portanto, podemos afirmar que durante o desenvolvimento da consciência que a criança constrói sobre o mundo a relação que tenta estabelecer com as coisas que lhes são acessíveis, bem como com alguns conteúdos dos adultos, é uma relação ativa (LEONTIEV, 1988), além de excluir a ideia de passividade e nos remeter à ideia da atividade no ato da brincadeira.

[...] numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente, por um lado, surge uma serie de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginaria e ilusória de desejos irrealizáveis (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

A atividade do brincar desempenha um papel fundamental na continuidade da inserção da criança no mundo material e simbólico das produções humanas, ou seja, das objetivações genéricas em si, já que essa esfera constitui o ponto de partida do processo de formação de todo e qualquer indivíduo. Do mesmo modo, ao inserir a criança no gênero humano, o brincar possibilita o desenvolvimento de faculdades e aptidões psíquicas essenciais para a realização de sua vida e desta maneira para a constituição da individualidade e do gênero humano, bem como da sociedade, que realiza a mediação entre o indivíduo e o gênero.

Nesta subseção, a essencialidade da atividade do brincar para o desenvolvimento da imaginação revelou-se por se constituir a atividade guia no tocante às mudanças mais significativas no processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança de 4 a 5 anos. Destacamos que essa essencialidade necessita ser compreendida principalmente por professores que atuam na Educação Infantil para que possam ofertar vivências significativas nas instituições escolares.

4 BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DIREITO ÀS AÇÕES DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO

O Direito das Crianças

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...

Ver uma estrela cadente,
Filme que tenha robô,
Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô.

Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação.

Morango com chantilly,
Ver mágico de cartola,
O canto do bem-te-vi,
Bola, bola, bola, bola!

Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!

Carrinho, jogos, bonecas,
Montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas,
E uma corda de pular

(Ruth Rocha²⁹).

²⁹ “Ruth Rocha nasceu em 2 de março de 1931, no estado de São Paulo. É escritora há mais de 40 anos, e é membro da Academia Paulista de Letras desde 25 de outubro de 2007, ocupando a cadeira 38. Formou-se em sociologia política e iniciou sua carreira como orientadora educacional” (GONÇALVES, 2019, p. 54).

Os versos da escritora que iniciam estes escritos resumem a importância do direito de brincar da criança. Trazendo essas reflexões para nossa atualidade, podemos pensar no trabalho pedagógico realizado em instituições escolares de Educação Infantil e nos embates didáticos que interferem nessa etapa da Educação Básica. Dessa forma, nesta seção, temos como objetivo contextualizar o cenário de orientação ao trabalho pedagógico em que esteve inserida a proposição de educação para a Educação Infantil, identificando como o brincar e o professor se apresentam no tocante ao trabalho pedagógico na Educação Infantil. Intencionamos também explicitar como os estudos da Teoria Histórico-Cultural encontram-se fecundos e oferece contribuições para refletirmos sobre o brincar assim como querem as crianças e defendem os escritores e poetas.

Nas últimas décadas, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) tem publicado marcos regulatórios cujo objetivo é orientar as práticas pedagógicas e o trabalho docente nas escolas de Educação Infantil. Na década de 1980, estudos e pesquisas foram realizados com a finalidade de dialogar sobre a função da creche e da pré-escola, níveis da Educação Infantil que enfatizamos ao longo de nossa discussão.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, documento oriundo do processo de redemocratização após o regime militar vigente nos anos 1964 a 1985, configura um conjunto de regras de governo que rege o ordenamento jurídico do país. Chaves (2018b) afirma que impulsionados pela Constituição de 1988 foram realizados debates, elaborados a legislação, estudos e houve significativo avanço em âmbito educacional.

Os artigos que remetem à educação na Constituição Federal de 1988 vão do artigo 205 ao 214, havendo outros ao longo do documento que se reportam à educação (BRASIL, 1988). No artigo 208, inciso IV da Constituição Federal de 1988, consta que o atendimento às crianças dos primeiros meses aos seis anos deve ser feito em creches e pré-escolas, sendo a creche destinada às crianças dos primeiros meses aos 3 anos de idade e a pré-escola dos 4 aos 5 anos e 11 meses, garantindo que a educação e cuidado dessas crianças sejam tratados como assuntos prioritários de governo (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tem por finalidade definir e regularizar a organização da educação brasileira baseada nos princípios presentes na Constituição Federal de

1988, delibera que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, passando então a ser reconhecida como tal, seguida pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio, cuja finalidade é “[...] desenvolver integralmente a criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com a complementaridade da ação familiar e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Salientamos que a partir da Constituição Federal de 1988 e documentos internacionais a favor da infância, a década de 1990 trouxe discussões referentes à valorização da criança pequena.

Importante foi o papel desempenhado pelos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de primeiros meses aos cinco anos e onze meses do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (KRAMER, 2006, p. 801).

Na referida Constituição e na LDBEN 9.394/96 constam que a idade das crianças que compõem a Educação Infantil é de 0 a 6 anos. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, e então a Educação Infantil passa a atender as crianças na faixa etária dos primeiros meses aos 5 anos (BRASIL, 2006).

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a LDBEN 9.394/96 vigente, estabelecendo que as crianças com 4 anos devem ser matriculadas na Educação Infantil, determinando ainda que as avaliações das crianças devem ocorrer com acompanhamento e registros de seu desenvolvimento, sem objetivar promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

A Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual determinou que a educação básica seria obrigatória para os estudantes de 4 a 17 anos, foi responsável pela extensão e inclusão na LDBEN 9.394/96, consagrando assim a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 anos (BRASIL, 2009).

A esse respeito, concordamos com Molina (2011, p. 15) ao afirmar que

As garantias apresentadas na Constituição Federal de 1988, juntamente com o movimento internacional que reconheceu os direitos da infância, aprovados pela Convenção sobre os Direitos da Criança (Convenção, 1989), asseguraram às crianças e aos adolescentes os direitos supracitados, contidos no artigo 227 da Constituição (Brasil, 1988), com a nova Lei Federal 8069, “Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA” de 1990, nos seus artigos 4º e 5º (Brasil, 1991).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, sob a Lei nº 8.069, representa o conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro com o objetivo de proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para resoluções jurídicas; nele ainda consta a idade dos primeiros meses aos 6 anos, pois não houve alterações em seu texto. E embora haja essa divergência entre alguns documentos para se referir ao público da Educação Infantil, é primeiros meses aos 5 anos e 11 meses (BRASIL, 1990). Destacamos ainda que o ECA, sendo o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes, apresenta a criança como “sujeito do direito” e “pessoa em situação peculiar de desenvolvimento” (BRASIL, 1990). São direitos anunciados no ECA o brincar, lazer, esporte, cultura, educação, entre tantos outros, enunciados desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança aprovada em 1959³⁰.

Esses documentos amparam as políticas públicas e têm mobilizado a elaboração de tratos orientadores à infância. De certa forma, isto tem contribuído para a realização de pesquisas e debates nas universidades, e vale registrar que termos como lúdico, brinquedos, brincadeiras têm sido tratados em documentos e em investigações acadêmicas.

³⁰ Expressa pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil no art. 84, inciso XXI, da Constituição Federal, determina que a criança tem direitos à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade; à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; a um nome e a uma nacionalidade; à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade; à educação gratuita e ao lazer infantil; a ser socorrida em primeiro lugar, em caso de catástrofes; a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho; a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos (Organização das Nações Unidas – ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959). Disponível em: <http://www.dprf.gov.br/leis.asp>. Acesso em: 4 jul. 2019.

Contextualizamos o cenário de orientação ao trabalho pedagógico em que esteve inserida a proposição de educação para a Educação Infantil. Nas subseções a seguir, discorreremos sobre como o brincar se apresenta nos documentos orientadores para o trabalho pedagógico na Educação Infantil e em pesquisas acadêmicas publicadas no período de 2009 a 2018, período de significativo debate sobre a Educação Infantil, o que justifica termos definido esse período para análise. Nessa constituição de argumentos, seguimos discorrendo acerca das pesquisas que se propuseram a compreender o desenvolvimento da imaginação a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO DE POSSÍVEIS AVANÇOS: REFLEXÕES INICIAIS

A fase inicial das creches caracterizou-se pela prevalência do caráter assistencial e filantrópico. e As primeiras instituições tiveram início no século XIX na Europa e no início do século XX no Brasil, precedidas pela crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho, criadas por associações ou organizações sociais, religiosas compostas por grupos femininos que objetivavam o atendimento aos filhos das trabalhadoras (ADORNI, 2005).

Haddad (1991, p. 14) discutiu o caráter emergencial e assinalou que a creche funcionava de maneira extremamente precária, pois havia insuficiência de recursos, “má-qualidade” de atendimento, quadros profissionais deficitários “sem formação específica e composto, muitas vezes, por voluntariado”, ausência de legislação e normas básicas de atendimento.

Esse discurso sobre as creches mobilizou e mobiliza discussões que, e nessa perspectiva, segundo Rossetti-Ferreira (1988, p. 60), “[...] para evitar um eventual prejuízo para o desenvolvimento da criança, faz-se necessário garantir-lhe na creche um cuidado materno substitutivo adequado”. Destacamos que nos anos de 1960 um novo discurso foi veiculado nas instituições em questão baseado na abordagem da privação cultural, e em consonância com Kramer (1982), trata-se de uma abordagem que

[...] postula a existência de uma relação direta entre o desenvolvimento da criança e sua origem sócio-econômica. Assim as causas de variação no desempenho escolar, se encontrariam na própria família e, conseqüentemente, no meio social de origem, o que nos remete ao segundo pressuposto: o determinismo sociológico (KRAMER, 1982, p. 56).

A creche, então, recebeu uma nova função: compensar as deficiências bio-psico-culturais no desenvolvimento da criança. Novas categorias profissionais como a de professores passaram a atuar nessa instituição e foram adotadas medidas de reorganização, como a redistribuição do espaço, diminuição do tempo de espera da criança e ênfase em sua autonomia e independência (HADDAD, 1991).

O Brasil estabeleceu sintonia com movimentos e debates internacionais. Com isso, um novo paradigma de atendimento à infância se firmou em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança. No país, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) – tornaram-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e ficou favoreceram a transição do atendimento da creche e pré-escola.

Para a Educação Infantil, a década de 1990 foi marcada pelo primeiro documento orientador do trabalho pedagógico na educação infantil que explicita um conjunto de reflexões sobre objetivos, conteúdos e orientações quanto às ações didáticas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). A Conferência Mundial de Educação para Todos, nos anos de 1990 e 1994, favoreceram a definição de metas incorporadas ao Plano Decenal de Educação.

Após a situação de Impeachment de Fernando Collor de Mello, em 1992, o Presidente Fernando Henrique Cardoso, juntamente com sua equipe ministerial, atuou na elaboração de documentos que apresentaram um diferencial para as definições da Conferência e do Plano Decenal ora mencionados. A LDBEN 9.394/96 criou condições para que houvesse a descentralização das decisões no interior das unidades escolares e traçou as diretrizes gerais para a organização curricular.

Nesse cenário, o Ministro da Educação, o economista Paulo Renato Costa Souza, com a proposta de universalização do acesso ao ensino, convidou a professora Gisela Wajskop, que atuara em creches e pré-escolas e pesquisava as temáticas “Escolas Públicas”, “Formação de professores para a Educação Básica” e “Currículo e Políticas da Educação Infantil”, que juntamente com Sílvia Carvalho e Ana Amélia Inoue, atuaram na elaboração do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

Verificamos com essa exposição que houve avanços significativos no tocante à educação das crianças nas instituições. No entanto, fica evidente principalmente pelas indagações e exposições dos profissionais atuantes nas escolas citadas no início desta tese, a necessidade de uma formação inicial e contínua que possibilite um trabalho em que seja oferecido às crianças as máximas condições para seu desenvolvimento, partindo do pressuposto de que, para esse oferecimento, o professor deve se apropriar de objetos culturais para que então possa mediar junto aos alunos possibilidades de avançar em seu desenvolvimento.

Nesta subseção, refletimos sobre as possibilidades de avanços no contexto da Educação Infantil, especialmente acerca dos documentos e legislações que delinearam o assistencialismo e as características do trabalho pedagógico nas instituições escolares para crianças pequenas. E finalizamos realçando a trajetória de elaboração do primeiro documento orientador de ações didáticas na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ambos orientadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Destacamos que, embora nessa tese não evidenciamos como o brincar se apresenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, conhecemos o referido documento, aprovado em 15 de dezembro de 2017 em votação no Conselho Nacional de Educação (CNE) e que entrou em vigência em 2018. Sua função é orientar os direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros, uma vez que é um documento normativo, primando para que os currículos de todas as redes públicas e particulares tenham a BNCC como referencial.

4.3 RCNEI: UM DOCUMENTO ORIENTADOR DE MARCAS E LIMITES E AVANÇOS

Nosso objetivo nesta subseção é analisar como o brincar e o trabalho docente se apresentam no RCNEI na condição de documento orientador, com marcas e limites e avanços para o trabalho pedagógico.

Em 1998, foi divulgado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil como parte de um esforço para estabelecer parâmetros e referências para o trabalho pedagógico junto às crianças da Educação Infantil no Brasil, além de ter sido anunciada a chamada qualidade da educação básica (BRASIL, 1998). Composto por

três volumes que versam sobre a educação da criança dos primeiros meses aos seis anos, o documento que intenciona ser “guia” para a prática pedagógica no país.

Pontuamos que nossa análise do RCNEI se deu por ter sido o primeiro documento orientador do trabalho pedagógico na Educação Infantil após muito tempo sem direcionamento e subsídios para ações pedagógicas junto às crianças. Para tanto, consideramos o conjunto de bibliografias utilizadas e presentes no final do documento e não localizamos nos títulos produções dedicadas ao brincar, à brincadeira, embora esses conceitos estejam bastante mencionados nos três volumes.

No primeiro volume, intitulado Introdução, está presente o item “brincar” associado à capacidade de criar e destacado como “imprescindível” “[...] que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta” (BRASIL, 1998, p. 27). Vejamos o texto do documento:

[...] é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando (BRASIL, 1998, p. 27).

A brincadeira é definida no volume 1 do RCNEI como a “[...] articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p. 27). O brincar é apresentado como uma ação, afirmando que aspectos como sinais, gestos, objetos e os espaços têm para a criança outro significado, e que nessa ação de brincar “[...] as crianças reelaboram, recriam e repensam situações que as levaram a realização da ação, sabendo que estão brincando” (BRASIL, 1998, p. 27).

Entendemos, assim, que o conteúdo abordado no referido volume deve ser profundamente analisado, uma vez que evidencia superficialidade com o conjunto da lista de referências e não nos traz a concepção do brincar suficientemente discutida. Identificamos destaque para o brincar referente a categorias de experiências, mas que não estão devidamente definidas em seu significado. As denominadas

categorias de experiência pelo Referencial apresentam-se em três modalidades básicas, sendo: o brincar de faz-de-conta ou com papéis sociais, o brincar com materiais de construção e brincar com regras (BRASIL, 1998).

[...] o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os 40 conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar (BRASIL, 1998, p. 28).

O brincar de faz-de-conta ou com papéis sociais é considerado como atividade fundamental da qual se originam todas as outras, porém nesse volume não consta como acontece essa origem, suas características e peculiaridades. Há menção ao fato de que as brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem as regras contempladas a seguir, exemplificando jogos de sociedade definidos como jogos de tabuleiro, jogos tradicionais, didáticos, corporais e outros, promovem “[...] a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica” (BRASIL, 1998, p. 28). E mais uma vez há frases, afirmações sem mencionar autores, textos ou perspectivas teóricas.

Verificamos ainda que a concepção assumida sobre a criança nesse volume do RCNEI defende que esta é consciente de suas ações ao desempenhar diferentes papéis durante a brincadeira. Destaca ainda que ao assumir papéis nas brincadeiras, apresentando certa independência, a criança interioriza as mais diversas ações desempenhadas pelos adultos. (BRASIL, 1988).

Identificamos que o brincar defendido no volume 1 do RCNEI é considerado uma atividade que proporciona à criança condições para a construção uma cultura própria, da criança e da infância, sendo algo que acontece no âmbito de sua imaginação. Esses argumentos, como asseveramos, não fazem menção ao fundamento teórico que origina tais afirmações.

No volume dois, intitulado Formação Pessoal e Social, localizamos seis obras que abordam jogos, cinco bibliografias sobre o brincar e três obras referentes a brinquedos na lista de referências. Verificamos concepções de desenvolvimento, ensino e interação de forma integrada, que versam sobre os processos de construção

da identidade e autonomia da criança defendendo que acontecem quando a criança se apropria do mundo.

O brincar se apresenta nesse volume primeiramente como

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

Ao longo da apresentação do brincar nesse volume, em que é enfatizado o brincar faz de conta, está afirmado que

Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira (BRASIL, 1998, p. 22-23).

O brincar de faz-de-conta abordado no volume em questão é concebido com uma linguagem que, segundo o Referencial, “[...] fornece vários indícios quanto ao processo de diferenciação entre o eu e o outro (BRASIL, 1998, p. 24). Identificamos também que é atribuída à instituição o dever de criar espaços de “oportunidades” para as crianças, e que as dos primeiros meses aos seis anos devem escolher os “brinquedos, objetos e espaços para brincar” (BRASIL, 1998, p. 29).

O brincar se apresenta, então, como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e autonomia, com ênfase para o fato de a criança, desde muito cedo, se comunicar por meio de gestos, sons, e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que desenvolva sua imaginação, criação e interiorização de alguns modelos e exemplos de adulto. Ainda nesse volume do RCNEI, o ato de brincar apresenta-se como essencial importância para o desenvolvimento da motricidade das crianças, uma vez que ao brincar elas têm a oportunidade de manusear brinquedos, pular, dançar, correr e isso facilita o desenvolvimento de sua coordenação motora (BRASIL, 1998).

A partir dessas ações, atividades com as brincadeiras e os brinquedos, afirma-se que os educandos começam a desenvolver a sua linguagem em

conversas, gestos e manuseios, pois dialogando em coletividade durante a realização das brincadeiras a criança inicia sua inserção no meio social em que vive, afirmando que o espaço da brincadeira pode ajudar os professores a observarem as experiências prévias das crianças, uma vez que essa prática promove momentos de tentativas de novas descobertas e criatividade das crianças (BRASIL, 1998).

Identificamos também uma aproximação com o contexto de periodização do desenvolvimento, pois esse volume apresenta especificidades sobre o desenvolvimento das crianças e expressa características em cada faixa etária da infância: aspectos cognitivos, afetivos, sociais e emocionais. No entanto, não está evidenciado o referencial teórico utilizado para a abordagem desse desenvolvimento; o que localizamos foi uma menção sobre a relação entre desenvolvimento, aprendizagem, faixas etárias e brincadeira localizada no item 'Interação', no qual há a assertiva:

As interações de diferentes crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, assim como com conhecimentos específicos diferenciados, são fatores de desenvolvimento e aprendizagem quando se criam situações de ajuda mútua e cooperação. As características de cada criança, seja no âmbito afetivo, seja no emocional, social ou cognitivo, devem ser levadas em conta quando se organizam situações de trabalho ou jogo em grupo ou em momentos de brincadeira que ocorrem livremente (BRASIL, 1998, p. 33).

Assim como no primeiro volume do Referencial, não identificamos uma concepção com fundamentação, citações, referências diretas ou indiretas à pesquisa sobre o brincar definida pelo documento, apenas afirmações do conjunto de obras presentes na lista de referências e que se aproximam bastante das exposições presentes no volume 1, porém destacam fatores vinculados ao desenvolvimento.

Na relação de referências, constam títulos da Teoria Histórico-Cultural 'A formação social da mente' (1984), compõe o conjunto de bibliografias dos volumes 1 e 3 do Referencial e, contém na segunda parte do livro, em seu item 6 intitulado 'Interação entre aprendizado e desenvolvimento' uma discussão relativa ao desenvolvimento e aprendizagem, em que há a afirmação que "[...] ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem" (VYGOTSKI, 1991, p. 56).

Essa compreensão está presente no aporte teórico postulado por Kurt Koffka (1886-1941), psicólogo da que direcionou seus estudos ao desenvolvimento da

mente, resultando na obra 'O Desenvolvimento da Mente'. Na teoria de Koffka, o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro; de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; e de outro o aprendizado, que é em si mesmo, também um processo de desenvolvimento.

Esse livro foi alvo de muitas críticas, sobretudo no tocante à sua tradução, e como Prestes (2013, p. 298) destaca, os próprios organizadores da obra advertiram que

[...] o leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky, mas, sim, uma tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as ideias de Vygotsky.

Os estudos de Prestes (2012) reafirmam a necessidade de rigor quando da utilização de conceitos, independente da perspectiva teórico-metodológica. O livro 'A formação social da mente' (1984) se soma a outros títulos de Vygotsky (1996; 2001a; 2001b) elaborados com Leontiev e Luria Vygotsky (2010) que constam na relação de títulos que compõem o quadro de referências do RCNEI.

A terceira obra abordada pertence à Teoria Histórico-Cultural: 'Estudos sobre a história do comportamento. Símios, homem primitivo e criança' (1996) e é considerada basilar para as questões e discussões contemporâneas sobre o processo histórico de construção do comportamento humano, pois reúne estudos psicológicos que permitem compreender questões afetas ao desenvolvimento humano ao longo do seu processo de evolução e historicidade, apresentando de forma sistemática o movimento dialético de construção psicológica desde os animais até o homem cultural. Vygotsky e Luria (1996) descrevem em linhas gerais os pontos de referência presentes nos processos do desenvolvimento psíquico em seus momentos decisivos, os quais permitem compreender as relações qualitativas entre as diferentes etapas do desenvolvimento humano considerando-o na sua totalidade. Essa relação entre as etapas de desenvolvimento vincula-se ao uso de instrumentos, ação essa que pode ser considerada como propulsora dos estágios de desenvolvimento.

Consideramos que se conceitos como aprendizagem, desenvolvimento, brinquedos/brincadeiras estivessem suficientemente apresentados e fundamentos no RCNEI, haveria contribuição desse documento à atuação dos professores de

Educação Infantil. Obras de Vigotsky (1988; 2000) poderiam constar do repertório de diálogos e estudos nas instituições escolares. Lamentavelmente, o RCNEI não contribui para esses estudos e possíveis trabalhos pedagógicos com as crianças.

O terceiro volume³¹, 'Conhecimento de Mundo' (1998), aborda os conteúdos conceituais como artes, língua, matemática; conteúdos atitudinais como o trabalho em grupo, a interação e a relação com o meio ambiente.

O brincar é apresentado como meio para o desenvolvimento das crianças em diferentes aspectos como a autonomia, a cognição, a linguagem, a motricidade, e identificamos que existe uma compreensão de que nas brincadeiras as crianças têm a oportunidade de participar, criar, interagir umas com as outras e resolverem situações originadas durante as atividades em que se encontram inseridas.

A exemplo de como estão estruturados os outros dois volumes, também no volume 3 as frases e afirmações não têm amparo teórico-metodológico. O brincar como consta no RCNEI não contempla uma ação a ser organizada intencionalmente, a redação do documento em seu conjunto é mais insistente na defesa do convívio (interação) entre as crianças do que propriamente na ação planejada dos professores. O RCNEI não tem força de lei, portanto não é um material obrigatório para o ensino, como anunciamos. Mas por não ser lei não dispensa a rigorosidade que o documento deveria ter.

Os três volumes do RCNEI apresentam a mesma carta do ministro ao professor de Educação Infantil e seguem com uma orientação intitulada Apresentação, que dentre outras informações ao professor, enuncia que:

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos (BRASIL, 1998, p. 7).

Localizamos no sumário do volume 1 do RCNEI uma seção intitulada 'O professor de Educação Infantil', com uma subseção denominada Perfil profissional em

³¹ O volume 3 do RCNEI está subdividido em áreas sendo, música, artes visuais, movimento, natureza e oral e escrita e matemática (BRASIL, 1998).

que é tratada principalmente a ausência, na época, de profissionais que atuassem com crianças na Educação Infantil, enfatizando “nas creches e pré-escolas”. Afirma-se que estudos evidenciaram que muitos professores não tinham formação adequada, recebiam remuneração baixa e trabalhavam sob condições bastante precárias. Menciona ainda que a função do professor passava por profundas reformulações e que os debates indicavam a necessidade de uma formação abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas, com reestruturação dos quadros de carreira que considerasse os conhecimentos acumulados no exercício profissional e garantisse a atualização profissional (BRASIL, 1998).

Destacamos que justamente pela época em que se estruturavam quadros profissionais para atuar na Educação Infantil o RCNEI deveria ser estruturado com fundamentação teórico-metodológica. Mais uma vez reiteramos – independentemente da perspectiva –, que autores, obras e conceitos deveriam ser suficientemente apresentados no documento – pois em sua própria redação se apresentava como “guia”.

No sumário do volume 2, há uma seção denominada ‘Orientações gerais para o professor e subseções: Jogos e brincadeiras’; Organizando um ambiente de cuidados essenciais: Proteção Alimentação Cuidados com os dentes; Banho; Troca de fraldas; Sono e repouso; Organização do tempo: Atividades permanentes Sequência de atividades; Projetos Observação, registro e avaliação formativa. Nesse volume, consta que o professor deve reconhecer o que é vínculo afetivo e valorizar a relação interpessoal, e nos onze itens que seguem, indicam-se que os cuidados com as crianças devem continuar, mas com especificidades para cada uma. Em nosso entendimento, o cuidado mencionado no documento refere-se a um contexto assistencialista em que, conforme Chaves (2018a, p. 21), “[...] expressa uma conduta intencional e planejada no sentido de educar para a subserviência, o que atende plenamente à lógica estabelecida pela sociedade capitalista”.

No volume 3, encontramos um sumário organizado em uma seção intitulada ‘Orientações gerais para o professor’ e como subseção Organização do tempo: Observação, registro e avaliação formativa. Nessa seção, a atividade motora é tida como expressão das crianças e o professor deve reconhecer esses significados, dando às crianças “condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras” (BRASIL, 1998, p. 39).

Com esta exposição, identificamos uma aproximação do Referencial com a área da Sociologia da infância, em evidência nos anos de 1990, período de elaboração do RCNEI. Prestes (2013, p. 296) sinaliza que “trata-se de uma ciência que busca entender a sociedade por meio do estudo da criança e que teve destaque no campo das pesquisas científicas na segunda metade do século XX”, pois além de defender a criança como autora social e a infância como uma categoria socialmente construída, a sociologia da infância contribuiu expressivamente com estudos das crianças e das infâncias. A autora frisa que a segunda edição do livro Sociologia da infância de William Corsaro³² (2011) aborda que a sociologia, devido às visões tradicionais de socialização das crianças que as relegam a uma função essencialmente passiva, não prestava a devida atenção às crianças e à infância. Isto possibilita identificar tal aproximação, pois está expresso no Referencial, em especial no volume 1, que a criança constrói sua própria cultura.

O RCNEI veicula a superficialidade de estudos para sua, porque as obras constituintes da lista de referências não estão presentes no texto elaborado. Em nossa análise do RCNEI, identificamos que o professor é apresentado como aquele que organiza as brincadeiras para as crianças oferecendo objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, delimitando os espaços e o tempo para brincar e estruturando situações para que as crianças escolham de forma espontânea os elementos que farão parte do brincar.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL, 1998, p. 29).

Embora nessa citação conste a “intervenção intencional”, no conjunto do documento impera a imagem de um professor que mais observa do que ensina. Consideramos que a organização do espaço, a oferta de recursos seja um fator

³² William Corsaro é um estudioso da infância numa perspectiva sociológica e representante da Sociologia da Infância contemporânea nos anos de 1980-1990.

importante para a prática pedagógica. No entanto, reafirmamos que, conforme propõe Saviani (2000, p. 19), à escola deve-se a função de “transmissão – assimilação do saber sistematizado”, que se compõe dos conteúdos científicos, do saber metódico, elaborado e sistematizado ao longo da história. O autor demarca a real função e o sentido de existência de uma instituição como a escola, a qual existe para transmitir não o senso comum, não somente experiências cotidianas ou conteúdos e opiniões simplistas, mas sim o conhecimento científico que possibilita o processo de apropriação-objetivação (DUARTE, 1993) dos alunos em direção a construção de sujeitos conscientes e críticos, em condições de superar a consciência de senso comum própria do cotidiano.

Salientamos a importância do professor nesse processo, reconhecendo-o como um sujeito que tem condições de organizar instrumentos que potencializem o ensino com intervenções pedagógicas diretas e intencionais para o desenvolvimento psíquico das crianças, principalmente quando cria condições de aprendizagem a partir do acesso e apropriação a objetos culturais do legado histórico-cultural construído pela humanidade.

A apreciação do RCNEI nos possibilitou refletir sobre a necessidade de avançar no contexto da Educação Infantil, especialmente no tocante à instrumentalização prática docente, o que em nosso entendimento pode ser mobilizado e fortalecido com documentos e orientações da Educação e dos Estados.

O RCNEI, disponibilizado ao país em dezembro de 1998, dez anos após a chamada Constituição Cidadã datada de 1988, mobiliza diálogos e debates sobre a Educação Infantil à época, o que pode ser considerado um mérito, apesar de tantas fragilidades (e algumas destacadas neste estudo) em sua redação.

Consideramos que a ideia e a prática de alguns professores sobre aprendizagem, desenvolvimento, brincar e a imaginação poderiam ser e estar mais avançadas se orientadores, como no caso do RCNEI, contribuíssem de forma mais decisiva para pensar e repensar a infância em nosso país.

4.3 DCNEI: O BRINCAR E SUAS DIMENSÕES

Nosso objetivo nesta subseção é analisar como o brincar se apresenta nas DCNEI enquanto norma obrigatória que orienta o planejamento curricular das instituições escolares e dos sistemas de ensino.

Com a realização de um mapeamento e a análise descritivo-interpretativa das políticas e programas federais destinados à criança desde os primeiros meses, em andamento na segunda gestão do Governo Fernando Henrique Cardoso, Barreto (2001) buscou identificar os alcances e limites dessas políticas e programas, e seu estudo incluiu análise documental e entrevistas com dirigentes e técnicos. A análise das intenções de políticas do segundo Governo de Fernando Henrique Cardoso, relativas à criança de 0 a 6 anos e explicitadas no documento *Avança Brasil* que tratou-se de uma proposta de governo, permitiu identificar três perspectivas sobre as quais se expressam tais intenções: a que se fundamenta nos direitos da criança como cidadã; a que considera a criança pequena como uma faixa vulnerável por sua condição de dependência econômica e social; e a que leva em conta os direitos da mulher e a igualdade de oportunidades para homens e mulheres.

Verificamos que tais intenções políticas são empreendidas a partir de perspectivas que vêm se consolidando no cenário brasileiro, consagradas na Constituição de 1988 e em leis setoriais posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.394/96), que expressa o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, e portanto a creche e a pré-escola estão incluídas, na Educação Infantil; muitos dos objetivos explicitados no *Avança Brasil* referem-se apenas à pré-escola (como formação de professores e merenda escolar).

O texto que trata da Educação Infantil no *Avança Brasil* se fundamenta na versão do Plano Nacional de Educação apresentada pelo MEC e que foi superada por aquela aprovada no Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República em janeiro de 2001. Nessa última, as inconsistências foram minimizadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reúne princípios, fundamentos e procedimentos na área educacional, orientando as políticas públicas na Educação Infantil no tocante à sua elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Assinalamos que a Diretriz Curricular representa um direcionamento proposto com orientação de ações a serem realizadas e se configuram em normas obrigatórias para a Educação Básica do planejamento e do currículo das instituições escolares e dos sistemas de ensino.

Essa versão das DCNEIs apresentava oito diretrizes explicitando aspectos sobre princípios éticos, políticos e estéticos para organização curricular da Educação

Infantil, necessidade de reconhecimento e respeito a identidade dos sujeitos, considerando suas especificidades e características singulares, a relação entre o cuidar e educar na Educação Infantil, a necessidade das ações educativas serem realizadas intencionalmente, reconhecendo a criança como capaz de aprender individual e coletivamente, além da verificação da avaliação de desenvolvimento da criança e aspectos afetos à gestão pedagógica das instituições de Educação Infantil no tocante à formação docente.

Observamos que as concepções veiculadas revelam especificidades estruturais e quanto ao contexto de relações em que as crianças estão inseridas, além da valorização e ênfase da necessidade de organização das instituições de Educação Infantil para a garantia de formação das crianças. O documento revela ainda que nem sempre foi assim, afirmando que houve

[...] uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área (BRASIL, 2009, p. 1, grifos nossos).

Com isso, asseveramos que a presente DCNEI constitui, portanto, um documento que evidencia, além de outros aspectos, possibilidades de interação e respeito a todos os sujeitos, o que é importante na escola em relação a princípios e condutas em processo de formação nas crianças.

Ressaltamos os princípios norteadores éticos, políticos e estéticos presentes no artigo 6º das DCNEIs como elementos de relevância no que tangem às ações afetas às crianças na escola. O princípio ético, o primeiro, corresponde à valorização da autonomia, da responsabilidade, solidariedade e do bem comum. Sobre o segundo e o terceiro temos, respectivamente,

Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Este princípio assegura para a formação da cidadania, condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito.
Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Este princípio está relacionado ao estímulo à criatividade e sensibilidade, “uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências” (BRASIL, 2010, p. 9).

Esses princípios revelam preocupação intensa quanto às propostas pedagógicas, e embora não direcionem suas ações, elucidam o que representam. Não localizamos nesse documento o termo brincar, mas a palavra brincadeira, primeiramente expressa no item seis, intitulado “Objetivos da Proposta Pedagógica”, propõe, dentre outros elementos, a brincadeira como um direito garantido à criança que deve-se fazer presente na proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil.

No item onze, Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, localizamos a brincadeira definida como um dos eixos norteadores do currículo, sendo o outro eixo as interações, e ambos se apresentam como aspectos que devem garantir experiências expressas em doze subitens que versam, de modo geral, sobre a necessidade de estabelecer relações e valorizar as experiências éticas e estéticas.

O item doze, intitulado “Avaliação”, apresenta a brincadeira como instrumento de observação crítica e criativa e afirma que é necessário “[...] criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2010).

E por fim, o item quatorze, Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação, destaca a brincadeira em um dos temas de composição das orientações curriculares atendendo à determinação do Ministério da Educação no que se refere à elaboração de orientações para a implementação das diretrizes. O tema é o terceiro de onze outros, intitulado “Brinquedos e brincadeiras na educação infantil”.

Com as mudanças no Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito desde quatro anos de idade até dezessete anos, houve a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que estabelecem a base nacional comum e são responsáveis por “[...] orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013). Essa atualização intencionou ampliar os direitos das crianças e dos adolescentes à educação, além daqueles que não puderam frequentar a escola em sua infância e adolescência.

Localizamos nessa composição a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e o brincar está apresentado como elemento para o desenvolvimento da criança que pode promover a curiosidade, sendo importante principalmente para a criança pequena.

Nos princípios éticos, identificamos que a brincadeira está apresentada com resultados da autonomia da criança, considerada como linguagem, e os Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE)³³ devem ser observados nas ações realizadas nas brincadeiras.

Com destaque para seu delineamento nessa revisão, a brincadeira é evidenciada também como possibilidade de exploração de objetos, devendo ser valorizada como proposta curricular e na avaliação. Na revisão também localizamos definições quanto ao tipo de brincadeiras, cantadas e tradicionais.

Identificamos que na revisão das Diretrizes o termo brincar está presente e é apresentado nos itens quatro, seis, oito e nove, respectivamente intitulados “A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”; “A visão de criança: o sujeito do processo de educação”; “Objetivos e condições para a organização curricular”; e “A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular”.

Nesses itens, o brincar é delineado como uma ação a ser realizada pela criança em espaços previamente organizados pelo professor e que contribui significativamente para o desenvolvimento e relações interpessoais, além de possibilitar oportunidades de imitar o que já conhece para construir o que é novo:

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico (BRASIL, 2013, p. 88).

³³ São estudantes com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação atendidos em escolas de ensino regular conforme garante a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência 13.146 de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 fev. 2020.

As DCNEIs para a Educação Infantil, tanto em sua primeira versão quanto na segunda, resultado da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, definem incisivamente a necessidade do trabalho pedagógico incluir as brincadeiras, além de mencionarem a importância do brincar como elemento que viabiliza o desenvolvimento (BRASIL, 2010).

Verificamos, no entanto, que mesmo com as indicações sobre a inserção desses elementos no trabalho pedagógico, não há descrição ou conceituação dos mesmos, revelando que o professor pode não ter esclarecimentos sobre a ação de uma prática junto às crianças de modo que esta aconteça com vista ao desenvolvimento das crianças. As DCNEI representam concepções de infância, currículo, criança, proposta pedagógica, desenvolvimento, aprendizagem e brincadeira, bem como aspectos que orientam a prática, rompendo com orientações oficiais anteriores propondo uma prática educativa centralizada na criança e nas suas relações, definindo as interações e brincadeiras como eixos estruturantes, que devem ser desenvolvidas por experiências diversificadas.

As DCNEI, disponibilizadas em 2010, evidenciam mudanças do RCNEI relativas à Educação Infantil, e como pontuamos, orientam a elaboração de planejamentos curriculares. Apresentam em sua redação dimensões sobre o brincar, mas não corroboram para a instrumentalização do trabalho pedagógico.

4.4 O ESTUDO DO BRINCAR EM PESQUISAS ACADÊMICAS: O QUE SE TEM SISTEMATIZADO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta subseção, objetivamos apresentar o levantamento de estudos acadêmicos relacionados à temática da atividade do brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação no contexto da Educação Infantil.

Realizamos o levantamento das pesquisas acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Elegemos esses repositórios pela confiabilidade das pesquisas socializadas, embora identificamos estudos não disponíveis para apreciação nas plataformas.

O levantamento dos estudos também foi realizado diretamente nos repositórios de dissertações e tese dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais Paulistas, campus de Araraquara, Marília e Presidente Prudente. Ressaltamos a eleição por essas unidades da Unesp por apresentarem pesquisas relevantes afetas à Teoria Histórico-Cultural, com temáticas sobre o brincar e sua com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em idade na Educação Infantil.

Utilizamos as palavras-chave Brincar; Teoria Histórico-Cultural; Imaginação; Educação Infantil e Brincadeira para o levantamento das publicações e localizamos 1513 trabalhos no Portal Capes. No site do IBICT, encontramos 824 trabalhos publicados nos últimos nove anos (2009-2018). Refinamos os resultados da seguinte forma: “Programa de Pós-Graduação em Educação” e “Educação”. Após essa organização, verificamos que no portal online da Capes há 101 dissertações e 23 teses, e no site da Biblioteca Digital estão disponíveis 18 dissertações e 2 teses, conforme sistematizamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações disponíveis no portal da Capes e da Biblioteca IBICT

Plataforma de Buscas	Pesquisas Localizadas	Dissertações selecionadas	Teses selecionadas
CAPES	1679	101	23
IBICT	824	18	2
Total geral	2503	119	25

Fonte: Organizado pela autora (2019) e pelo GEEl (2020).

Na sistematização inicial (Quadro 1), encontramos um total de 2503 pesquisas, que em sua maioria absoluta não se relacionava de forma direta com Brincar e Imaginação. Nos repositórios de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais Paulistas, campus de Araraquara, Marília e Presidente Prudente, localizamos um total de 60 pesquisas, sendo 41 no repositório da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 29 dissertações e 11 teses; e 25 pesquisas no repositório da Faculdades de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, sendo 24 dissertações e 1 tese. Salienciamos que não localizamos pesquisas acadêmicas com as buscas em questão no repositório da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara no período de 2009 a 2018.

Observamos ainda que o número de teses que abordavam os termos da nossa pesquisa inicial era menor se comparado com as dissertações. Buscamos verificar as temáticas abordadas nos títulos e as palavras-chave das 29 pesquisas selecionadas no período temporal e título dos sites IBICT e portal Capes, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Temáticas abordadas nas pesquisas selecionadas no site IBICT e Portal Capes

	Temática principal das Pesquisas	Quantidade de Dissertações	Quantidade de Teses
1.	Teoria Histórico-Cultural	1	0
2.	Funções psicológicas superiores	0	0
3.	Imaginação	1	1
4.	Educação Infantil	3	1
5.	Brincar	11	11
Total geral		16	13

Fonte: Organizado pela autora (2019) e pelo GEEI (2019).

Nos dados apresentados no Quadro 2, é possível identificar estudos dos cinco temas referidos, em um total de 16 dissertações e 13 teses; para cada tema encontramos de uma a onze pesquisas relacionadas. A temática com maior número de trabalhos, detalhados em seu título ou palavras-chave, reporta-se ao brincar. Ressaltamos ainda que doze das vinte e nove pesquisas continham mais que um tema em seu título, sendo para o brincar e Educação Infantil 11 estudos e Teoria Histórico-Cultural e brincar, 1 estudo.

A dissertação referente à imaginação foi localizada no Portal Capes e é intitulada 'Gaston Bachelard: O lado nocturno do filósofo: estudo sobre a imaginação material e o devaneio poético' (2010). Teve como objetivo compreender o conceito de devaneio poético, proposto por Gaston Bachelard, filósofo da racionalidade científica e da imaginação criadora. A tese relativa à imaginação foi localizada no site IBICT e é intitulada 'Imaginação, Imaginário, Jogos de imagens: adolescência, escola e família nas relações de ensino'. O objetivo foi discutir o processo de constituição do imaginário/ imaginação, problematizando as imagens e conceitos (re)produzidos nos modos de pensar e falar desses alunos e seus professores sobre a adolescência e a instituição familiar.

Igualmente ao Quadro 2, no Quadro 3 revelamos um número de teses menor se comparado com as dissertações quanto à presença dos termos de nosso estudo. Verificamos as temáticas abordadas nos títulos e as palavras-chave das 51 pesquisas selecionadas no período temporal e título dos repositórios das Unesp, Campus de Marília e Presidente Prudente.

Quadro 3 – Temáticas abordadas nas pesquisas selecionadas nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação das UNESP campus de Marília e Presidente Prudente

	Temática principal das Pesquisas	Quantidade de Dissertações	Quantidade de Teses
1.	Teoria Histórico-Cultural	9	2
2.	Funções psicológicas superiores	0	0
3.	Imaginação	2	2
4.	Educação Infantil	30	4
5.	Brincar	2	0
Total geral		43	8

Fonte: Organizado pela autora (2019) e pelo GEEI (2019).

Os dados apresentados no Quadro 3 evidenciam estudos relacionados aos cinco temas referidos em um total de 43 dissertações e teses; para cada tema encontramos de uma a trinta e três pesquisas relacionadas. A temática com maior número de pesquisa, detalhada em seu título ou palavras-chave, reporta-se à Educação Infantil.

No Quadro 4, apresentamos as universidades brasileiras que realizaram investigações relacionadas às palavras-chave identificadas em nossa pesquisa inicial nos portais da Capes e da Biblioteca IBICT, anos em que foram desenvolvidos esses estudos, seus títulos e os orientadores das teses e dissertações selecionadas.

Quadro 4 – Instituições de Ensino Superior: autores, orientadores e ano da publicação

(continua...)

	Instituição de ensino superior (IES)	Autor	Orientador	Título	Dissertação	Tese	Ano	Total
1	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Cristiane Maria Franzini Sawaya	Heloisa Helena Oliveira de Azevedo	Brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil	01	00	2009	01
2	Universidade de Brasília	Patricia Dias dos Santos Léda	Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida	O brincar na creche: uma leitura com ênfase no aporte psicanalítico	01	00	2010	01
3	Universidade Católica de São Paulo	Hilda Lúcia Germinaro Sarti	Maria Malta Campos	O brincar na prática pedagógica e no referencial curricular nacional para a educação infantil: Um estudo de caso	00	01	2002	01
4	Universidade do Estado da Bahia	Márcia Tereza Fonseca Almeida	Liana Gonçalves Pontes Sodré	Na hora de chover a gente não vai brincar né"? crianças, professoras e o brincar na educação infantil: Sentidos e significados	00	01	2015	01
5	Universidade Estadual de Londrina	Adnan de Carvalho	Cleide Vitor Mussini Batista	A criança, o brincar e a aprendizagem	01	00	2009	01
6	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Edilson Azevedo da Silva	José Milton de Lima	O jogo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na educação infantil de cuba	01	00	2010	01
7	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Daiana Camargo	Silvia Christina Madrid Finck	Um olhar sobre o Educador da Infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica	01	00	2011	01
8	Universidade Federal de Alagoas	Rozana Machado Bandeira Melo	Deise Juliana Francisco	Uma Educação Infantil Centrada no Brincar: a experiência da TE-ARTE'	01	00	2011	01

	Instituição de ensino superior (IES)	Autor	Orientador	Título	Dissertação	Tese	Ano	Total
9	Universidade Federal de Juiz de Fora	Michelle Duarte Rios Cardoso	Núbia Aparecida Schaper Santos	E os bebês na creche...brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras	01	00	2016	04
10		Luciana da Silva de Oliveira	Léa Stahlschmidt Pinto Silva	Brincar(es) na infância: possibilidades no contexto da doença falciforme e da hemofilia	01	00	2010	
11		Vanessa Almeida Stigert	Ilka Schapper Santos	Nem passou 5 minutos: reflexões sobre o brincar no 1º ano do ensino fundamental	01	00	2016	
12		Edinéia Castilho Ribeiro	Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello	Proposta curricular da rede municipal de juiz de fora: Um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental	01	00	2014	
13	Universidade Federal do Piauí	Grasiela Maria de Sousa Coelho	Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina	Formação contínua e Atividade de Ensinar: produzindo sentidos sobre o brincar na Educação Infantil	01	00	2012	01
14	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Conceição Aparecida Oliveira Lopes	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo	O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: o que pensam as crianças e suas professoras	01	00	2012	02
15		Nathalia Ferreira Duarte	Marly Amarelha	Poesia e imaginação: construindo imagens mentais no processo de compreensão de poemas	01	00	2016	
16	Universidade Federal de São Carlos	Karina Marques da Silva	Aida Victoria Garcia Montrone	Processos educativos na convivência e no brincar de crianças do Serviço Socioeducativo Girassol de Cristais Paulista-SP	01	00	2012	01

	Instituição de ensino superior (IES)	Autor	Orientador	Título	Dissertação	Tese	Ano	Total
17	Universidade Federal de Santa Catarina	Daise Ondina de Campos	Diana Carvalho de Carvalho	Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor	01	00	2015	02
18		Leopoldo Nogueira e Silva	Eloisa Acires Candal Rocha	Evídeo: ou da Educação com Imaginação na Infância Filósofante	00	01	2018	
19	Universidade Metodista de Piracicaba	Ida Carneiro Martins	Maria Nazaré da Cruz	As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola	00	01	2009	02
20		Vanessa Galoni	Anna Maria Lunardi Padilha	O brincar na educação infantil: reflexões de uma professora pesquisadora	01	00	2014	
21	Universidade de São Paulo	Shirley Rodrigues Maia	Elcie Fortes Salzano Masini	Descobrimos crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar	00	01	2011	03
22		Paulo Nin Ferreira	Lenira Haddad	A gente tá fazendo um feitiço”: cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de educação infantil	01	00	2009	
23		Sheila Regina Brisson Ruiz	Monica Appezzato Pinazza	A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na educação infantil	00	01	2016	
24	Universidade Tuiuti do Paraná	Michelle Souza Julio Knaut	Eliane Mimesse Prado	Elementos constitutivos do brincar: concepções de estagiários na educação infantil	01	00	2010	01

	Instituição de ensino superior (IES)	Autor	Orientador	Título	Dissertação	Tese	Ano	Total
25	Universidade do Vale do Itajaí	Jairo Gebien	Valéria Silva Ferreira	Tempos e espaços de brincar no ensino fundamental. O que dizem as crianças do primeiro e segundo ano	01	00	2011	03
26		Renata Cleiton Piacesi Corrêa	Cássia Ferri	Vamos brincar?": continuidades e rupturas nas práticas curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental	01	00	2011	
27		Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos	Valéria Silva Ferreira	Criança e a experiência afetiva com a natureza: as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a educação infantil no Brasil	00	01	2016	

Fonte: Organizado pela autora (2019) e pelo GEEI (2019).

Verificamos que nos últimos nove anos, as temáticas brincar e Educação Infantil foram bastante evidenciadas; identificamos que a abordagem principal das publicações é a prática pedagógica.

Nos Quadros 5 e 6, expomos as universidades brasileiras que realizaram investigações vinculadas às palavras-chave Brincar; Teoria Histórico-Cultural; Imaginação; Educação Infantil e Brincadeira, identificadas em nossa pesquisa nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais Paulistas Campus de Marília e Presidente Prudente, os anos em que foram desenvolvidos esses estudos, seus títulos, autores e os orientadores das teses e dissertações selecionadas, além das palavras-chave.

Quadro 5 – Autores, orientadores, títulos, ano da publicação e palavras-chave da Universidade Estadual Paulista, Marília/SP

(continua...)

	Autor	Orientador	Título	Ano	Dissertação	Tese	Palavras-chave
1	Bomfim, Juliana Cristina	Stela Miller	O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita	2012	01	00	Brincar. Formas superiores de conduta. Atividade-guia. Linguagem
2	Pereira, Marcelo Campos	Suely Amaral Mello	Tempo livre na educação infantil: concepções teóricas e implicações pedagógicas a partir da teoria histórico cultural	2018	01	00	Educação. Educação Infantil. Tempo livre. Autocontrole da conduta. Implicações Pedagógicas. Teoria Histórico-Cultural
3	Kusunoki, Karolyne Aparecida Ribeiro	Elieuzza Aparecida De Lima	O desenvolvimento do autocontrole da conduta na educação infantil: um estudo sobre os cantos de trabalho de Freinet	2018	01	00	Educação. Educação Infantil. Cantos de Trabalho de Freinet. Autocontrole da conduta. Teoria Histórico-Cultural
4	Marquizeli, Josiane de Moura Dias	Maria Do Rosario Mortatti	A Creche “Ignácio de Loyola Torres” (1966-1997) e o Berçário Municipal “Mãe Cristina” (1997-2013), na história da educação infantil em Marília/SP	2018	01	00	Creche “Ignácio de Loyola Torres”. Berçário Municipal “Mãe Cristina”. Educação Infantil. Marília/SP. História da Educação
5	Osta, Alessandra	Neusa Maria Dal Ri	A precarização do trabalho docente na educação infantil do município de Marília	2018	01	00	Política educacional. Trabalho docente. Precarização. Neoliberalismo
6	Santana, Maciel Talita	Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo	Educação em direitos humanos: concepções de professores(as) de educação infantil	2017	01	00	Educação em direitos humanos; Professor(a); Educação Infantil; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH)
7	Prieto, Mariana Natal	Elieuzza Aparecida De Lima	A organização do tempo em escolas de educação infantil: contribuições para o processo de humanização na infância	2016	01	00	Educação. Educação Infantil. Organização do tempo. Teoria Histórico-Cultural
8	Sampaio, Mariana	Elieuzza Aparecida De Lima	Leitura e contação de histórias na educação infantil: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.	2016	01	00	Educação. Educação Infantil. Leitura e contação de histórias. Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento humano
9	Scota, Bruna da Costa	Sandra Regina Gimenez Paschoal	Ações educativas sobre prevenção de acidentes infantis com professoras de educação infantil	2016	01	00	Prevenção; Acidentes Infantis; Educação Infantil; Ação Educativa; Formação Continuada.

	Autor	Orientador	Título	Ano	Dissertação	Tese	Palavras-chave
10	Andrade, Lizbeth Oliveira de	Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	Desenvolvimento da memória em crianças pré-escolares por meio de atividades literárias: contribuições da THC	2016	01	00	Educação. Educação Infantil. Memória. Teoria Histórico-Cultural. Atividade literária
11	Tsuhako, Yaeko Nakadakari	Stela Miller	O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal.	2016	01	00	Desenho infantil; Teoria Histórico-Cultural; educação infantil, formação de professores
12	Arruda, Jeniffer de Arruda	Elieuzza Aparecida de Lima	Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês	2016	01	00	Educação. Educação Infantil. Especificidades da Docência na Infância. Bebês. Teoria Histórico-Cultural
13	Akuri, Juliana Guimarães Marcelino	Elieuzza Aparecida de Lima	Currículo na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural	2016	01	00	Educação. Educação Infantil. Currículo. Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural
14	Lima, Ezequiel de	Iraíde Marques de Freitas Barreiro	Efeitos do fundo de desenvolvimento da educação básica e valorização dos profissionais da educação FUNDEB na educação Infantil de Medianeira -Paraná	2015	01	00	Educação infantil. Fundeb. Políticas públicas de financiamento
15	Amorim, Gabriely Cabestré	Rita de Cássia Tibério Araújo	Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso	2015	01	00	Educação de crianças. Educação especial. Educação inclusiva
16	Scudeler, Adriane Pereira Borges	Elieuzza Aparecida de Lima	Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural	2015	01	00	Educação. Educação Infantil. Primeiro ano de vida. Comunicação Emocional. Teoria Histórico-Cultural
17	Marco, Marilete Terezinha de	Elieuzza Aparecida de Lima	Percepções de professores de escolas públicas de educação infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira/PR	2014	01	00	Educação. Educação Infantil. Formação docente. Percepções de professoras. Teoria Histórico-Cultural
18	Bastos, Clarisse Zan de Assis	Alessandra de Moraes Shimizu	O desenvolvimento moral na educação infantil: contribuições da literatura infantil e dos jogos dramáticos e teatrais	2014	01	00	Desenvolvimento Moral; Educação Moral; Literatura Infantil; Jogos Dramáticos e Teatrais; Educação Infantil

	Autor	Orientador	Título	Ano	Dissertação	Tese	Palavras-chave
19	Gobbo, Gislaine Rossler Rodrigues	Stela Miller	A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho	2011	01	00	Educação Infantil, Desenho, Cultura Escrita, Aprendizagem e Desenvolvimento, Teoria Histórico-Cultural
20	Oriani, Valéria Pall	Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo	Direitos humanos e gênero na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas	2011	01	00	Educação Infantil; Direitos humanos; Cidadania; Relações de gênero; Concepções; Práticas pedagógicas
23	Rocha, Aila Narene Dahwache Criado	Débora Deliberato	Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva para educação infantil	2010	01	00	Educação especial. Tecnologia assistiva. Deficiência física
24	Bagagi, Priscilla dos Santos	Lígia Maria Presumido Bracciali	Habilidades funcionais de alunos com deficiência matriculados no ensino infantil: avaliação de professores	2010	01	00	Educação Especial. Educação Infantil. Inclusão. Avaliação. Habilidades Funcionais
25	Corrêa, Priscila Moreira	Eduardo José Manzini	Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil	2010	01	00	Educação Especial. Acessibilidade Física. Protocolo
26	Vieira, Eliza Reverso	Suely Amaral Mello	A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural	2009	01	00	Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil. Organização do espaço da sala e desenvolvimento humano
27	Chrun, Salete Gerardi de Lima	Ana Clara Bortoleto Nery	Formação de professores da educação infantil no Paraná: políticas e legislação educacionais (1961-1996)	2009	01	00	Educação Infantil, Formação do Professor, Políticas Educacionais
28	Ribeiro, Aline Escobar Magalhães	Suely Amaral Mello	As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural	2009	01	00	Relações na Escola da Infância. Educação Infantil. Enfoque Histórico-Cultural. Percepções Infantis
29	Silva, Greice Ferreira da	Dagoberto Buim Arena	Formação de leitores na educação infantil: contribuições das histórias em quadrinhos	2009	01	00	Formação do leitor, Leitura, História em quadrinhos, Educação Infantil
30	Pereira, Denise Rocha	Eliane Giachetto Saravali	Consumismo e educação infantil: um estudo sobre crenças e hábitos de docentes e alunos	2018	00	01	Consumismo infantil. Educação infantil. Epistemologia genética. Método clínico-crítico

Fonte: Elaborado pela autora e pelo GEEI (2019).

Quadro 6 – Autores, orientadores, títulos, ano da publicação e palavras-chave da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP
(continua...)

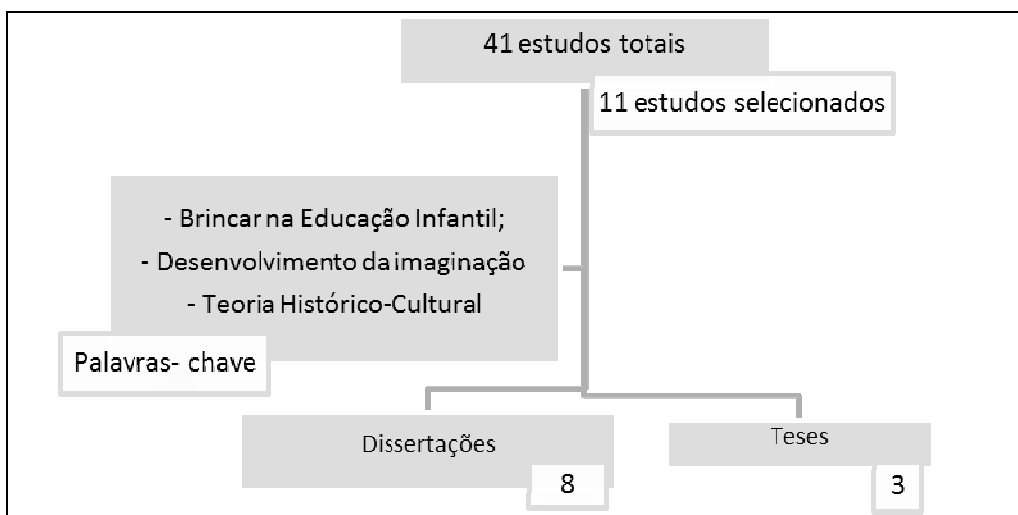
	Autor	Orientador	Título	Ano	Dissertação	Tese
1	Aline da Silva Ribeiro Muniz	Leny Rodrigues M Teixeira	A geometria na educação infantil: concepções e práticas dos professores	2010	01	00
2	Cleuza Maria Abranches Penna	Arilda Ines Miranda Ribeiro	Brincadeiras no recreio: uma reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade	2010	01	00
3	Larissa Aparecida Trindade dos Santos	José Milton de Lima	O brinquedo na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização	2010	01	00
4	José Ricardo Silva		A brincadeira como atividade principal na educação infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção	2012	01	00
5	Leonardo de Angelo Orlandi		A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do ensino fundamental: uma análise das manifestações das crianças de seis anos	2013	01	00
6	Tony Aparecido Moreira		Imaginação e protagonismo na educação infantil: estreitando os vínculos entre adultos e crianças	2014	01	00
7	Denise Watanabe		A interactividade como fomentadora da ludicidade: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na educação infantil	2017	01	00
8	Rafael Cesar Ferrari dos Santos	Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho	Desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar: um estudo a partir da Teoria Histórico-Cultural	2013	01	00
9	Mara Alice Ribeiro		Terapia ocupacional educacional: revendo o desenvolvimento infantil por meio da Teoria Histórico-Cultural	2015	01	00
10	Janaina Pereira Duarte Bezerra		Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola: implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico a partir do gênero musical samba	2015	01	00
11	Luís Henrique Zago		O diagnóstico psicológico à luz da teoria histórico cultural: implicações para a educação escolar	2016	01	00
12	Thaís Borella		Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância	2016	01	00
13	Ivonete Aparecida Alves	Rosiane de Fatima Ponce	Educação infantil e relações étnicas e raciais: pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos Acadêmicos	2017	01	00
14	Geisa Orlandini Cabiceira Garrido	Maria de Fatima Salum Moreira	Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade	2017	00	01

	Autor	Orientador	Título	Ano	Dissertação	Tese
15	Ariadne de Sousa Evangelista	Fátima Aparecida Dias Gomes Marin	Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na educação infantil	2016	01	00
16	Priscila Sales Rodrigues Pessoa		A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades educativas na proposta “fazer em cantos”	2017	01	00
17	Suélen Cristiane Marcos de Oliveira		As concepções de família presentes nos planos diretores das instituições de educação infantil: avanços, contradições e possibilidades	2013	01	00
18	Roberta Caetano da Silveira	Renata Junqueira de Souza	Educação literária na educação infantil: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba/SP	2014	01	00
19	Mariana Felício Silva de Oliveira	Celia Maria Guimaraes	O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/Unesp	2016	01	00
20	Carolina da Silva Lopes	Gilza Maria Zauhy Garms	O professor diante das situações de conflitos na educação infantil na perspectiva da teoria de Henri Wallon	2016	01	00
21	Vanessa Maria Redigolo Castilho		Avaliação: concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações	2016	01	00
22	Simone da Silva Galiani		A afetividade nas práticas pedagógicas: o professor de educação infantil como mediador no processo de construção das interações sob a perspectiva de Henri Wallon	2013	01	00
23	Ana Carolina Pereira		As histórias infantis: (re) pensando as práticas na educação infantil	2016	01	00
24	Rosângela Aparecida Galdi da Silva		Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão	2016	01	00

Fonte: Elaborado pela autora e pelo GEEI (2019).

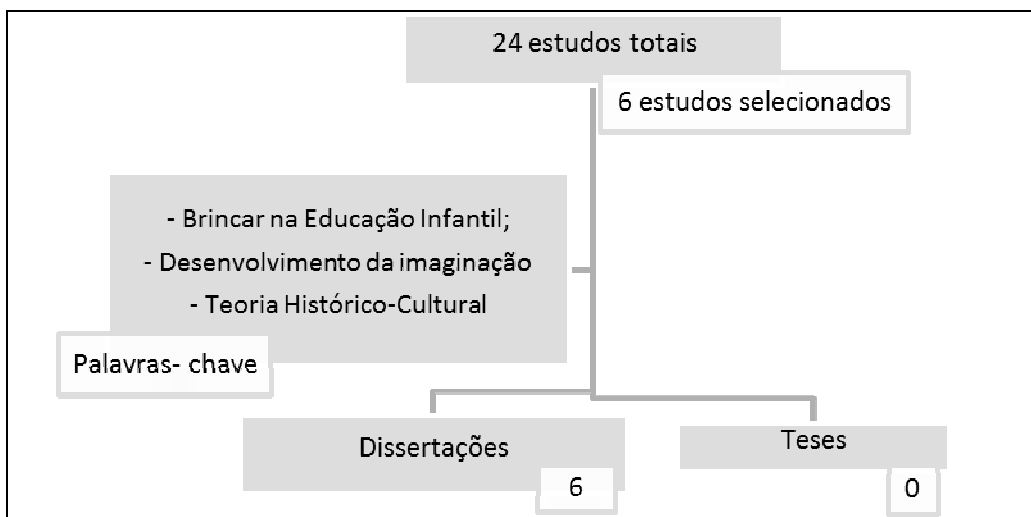
As pesquisas localizadas e expostas nos Quadros 5 e 6 foram selecionadas com a utilização de temáticas como Brincar na Educação Infantil, Desenvolvimento da imaginação e Teoria Histórico-Cultural e estão apresentadas nos Fluxogramas 1 e 2 que representam essa síntese.

Fluxograma 1 – Seleção de estudos no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp do campus de Marília-SP



Fonte: Elaborado pela autora e pelo GEEI (2020).

Fluxograma 2 – Seleção de estudos no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp do campus de Presidente Prudente-SP



Fonte: Elaborado pela autora e pelo GEEI (2020).

Identificamos nos últimos nove anos, de 2009 a 2018, nos repositórios bibliográficos de universidades públicas e privadas brasileiras, que as pesquisas têm sistematizado temáticas sobre o brincar, a imaginação e a Educação Infantil sob

diferentes perspectivas teóricas e com ênfase em práticas pedagógicas que versam principalmente pela formação docente tanto inicial quanto contínua. Não identificamos pesquisas com estudos para os documentos norteadores do trabalho pedagógico como o RCNEI e as DCNEI na Educação Infantil, mas pautadas em diferentes pressupostos teóricos, como mencionamos.

No processo de análise das pesquisas, mencionamos as que abordaram o brincar na Educação Infantil e o desenvolvimento da imaginação apresentado a partir e os que se aproximam dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, e iniciamos, portanto, com os estudos presentes ao Fluxograma 1, compostos por pesquisas realizadas pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília/SP.

Após a leitura das quarenta e uma pesquisas que localizamos na referida universidade, somente onze evidenciaram aproximação com nosso objeto de estudo. Identificamos primeiramente os estudos de Bomfim (2012), um levantamento bibliográfico em que foi realizada uma análise interpretativa do processo de interiorização da cultura na formação das formas superiores de conduta da criança de 4 a 5 anos. No estudo é afirmado que o brincar tem relação direta com a linguagem escrita, pois a criança “[...] utiliza um objeto com o valor de outro” (BOMFIM, 2012, p. 7), o que para a autora é um salto qualitativo de extrema importância, pois “[...] a criança, por meio da imaginação, das experiências individuais e das características do meio, cria estratégias de adaptação dos objetos às suas necessidades que ainda não são passíveis de concretização”.

Em seu trabalho, a autora ainda define como questionamento importante a eficiência do ensino realizado por meio de técnicas de traços de letras para o desenvolvimento da linguagem escrita, já que a construção de sentidos, de motivos e de necessidades numa abordagem e concepção da linguagem escrita é um instrumento de constituição do sujeito em interação com o outro, é como uma prática social.

Nesse estudo, o brincar é mencionado como atividade guia no processo de desenvolvimento de crianças em idade com 4 a 5 anos, e sobre a relação do brincar com a apropriação da linguagem escrita, objeto de estudo desse trabalho, há a afirmação de que “O jogo é o elemento principal para introduzir a criança no mundo das ideias, em razão de a criança aprender a substituir certos objetos por outros e a interpretar diversos papéis, dando suporte para a sua imaginação” (BOMFIM, 2012, p. 83).

Sobre a imaginação, Vigostki (2009, p. 25) pontuou que “[...] a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana”, e que está “[...] intrinsecamente relacionada à atividade criadora do homem”. Não há na pesquisa em questão os conceitos de brincar, jogos, brincadeiras, sendo compreendidos como sinônimos, e na ação de brincar e jogar a imaginação é estimulada, como se tivesse inata até que a criança inicie as ações mencionadas. Portanto, uma abordagem distinta da que tratamos em nossa tese.

A afirmação de Vigotski (2009) nos permite entender que, para imaginar, a criação não pode estar dissociada. Na afirmação de Bonfim (2012), é priorizado somente o jogo como elemento basilar para que a criança imagine, e não revela o que significaria “aprender a substituir certos objetos por outros” e “interpretar diversos papéis” o que revela uma compreensão diferenciada de Vigotski (2009, p. 59), que define

[...] a imaginação não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Seu desenvolvimento é de natureza social. Integrando o sistema de funções psicológicas superiores, ela se articula à atividade voluntária e a elaboração da consciência. Tem, portanto, papel fundamental na orientação das ações e na construção da vontade – social, individual –, viabilizando e potencializando a realização de projetos e a produção do novo.

O estudo de Pereira (2018) apresenta uma pesquisa de campo em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras e coordenadoras em duas escolas municipais de um município do interior do estado de São Paulo, e houve a observação de vivências do tempo livre propostas às crianças de quatro e cinco anos das referidas escolas, com o objetivo de caracterizar os elementos que compõem o tempo livre na escola de Educação Infantil.

Sobre o brincar, é concebido como algo natural da criança; e Pereira (2018, p. 21) expõe uma crítica quanto a essa forma de concepção do brincar mencionando que

[...] o brincar é visto como um mero passatempo sem importância para o desenvolvimento infantil no qual as crianças aguardam as trocas de lugares ou de atividades, e o professor é um observador que exerce a função de controlar o comportamento das crianças para que não briguem ou o de eliminar possíveis conflitos.

Destacamos que o trabalho docente na Educação Infantil deve preocupar-se com a criação de condições objetivas para que as crianças brinquem, se relacionem, expressem suas ideias e exteriorizem suas aprendizagens, e para tanto há a necessidade de organização dos espaços, utilização do tempo, materiais usados e dos relacionamentos em que a participação ativa da criança atua como elemento principal.

Ao identificarmos que o problema desse trabalho: como propor o tempo livre das crianças na Educação Infantil, tendo em vista seu pleno desenvolvimento? e analisarmos que o objetivo geral da referida pesquisa foi abordar questões relativas à gestão do tempo livre pelas crianças e a influência desse tempo para sua humanização sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, identificamos também que foram discutidas as contribuições do tempo livre para o desenvolvimento de capacidades humanas, em especial a apropriação do autocontrole da conduta pela criança.

Nesse sentido, o estudo evidenciou que o tempo livre pode promover o exercício de diferentes capacidades humanas nas crianças e o acesso à cultura mais elaborada a fim de motivar, nos professores que atuam junto aos pequenos, reflexões sobre o valor do tempo livre intencionalmente organizado para a formação e o desenvolvimento integral das crianças. As análises apontaram também que o professor precisa reconhecer, no processo de desenvolvimento infantil, a importância do tempo livre para o protagonismo das crianças, promovendo propostas capazes de desenvolver e exercitar habilidades humanas fundamentais, como a capacidade de escolher, de tomar decisões, de planejar, de buscar soluções e de trabalhar de forma colaborativa, gradativamente exercitando e apropriando-se do autocontrole em sua conduta.

A pesquisa realizada por Prieto (2016) constou de ações investigativas por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo envolvendo entrevistas e observação de turmas de Educação Infantil. Foram utilizadas principalmente produções de autores contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural e o trabalho teve como objetivo compreender aspectos que indicassem a organização do tempo em escolas de Educação Infantil na cidade de Avaré-SP com vistas aos impactos dessa organização no tocante ao processo de humanização na infância a partir da seguinte indagação: De que maneira a organização do tempo em Escolas de Educação Infantil pode contemplar o tempo da instituição e respeitar o tempo da criança de modo a contribuir para o pleno desenvolvimento na infância?

Nos chamou atenção no conteúdo do texto um posicionamento sobre a ação docente em relação ao brincar. Em uma das entrevistas, uma professora mencionou que brincar é secundarização e deve ser inserida na rotina das crianças para que possam passar o tempo. Foi sinalizado no texto também que essa condição revela que a função do professor “[...] nesse contexto, é apenas vigiar as crianças para que não se machuquem, além de demonstrar a falta de respeito ao ritmo e as particularidades da atividade infantil” (PRIETO, 2016, p. 125).

Nos indagamos no tocante a esse posicionamento da professora que também identificamos nas indagações das participantes do Forpedi. Esse posicionamento é proveniente da concepção do brincar presente nos documentos orientadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil veiculado nas escolas?

Outra afirmação localizada no texto de Prieto (2016, p. 91) no que tange à organização do espaço para o desenvolvimento das crianças é definido que

[...] uma organização bem pensada e consciente que ofereça à criança um ambiente limpo, seguro, tranquilo, com possibilidades de brincar, experimentar, vivenciar, se relacionar e aprender é direito das crianças e condição para um desenvolvimento pleno”. Sobre o espaço, ressaltamos que apenas a organização do espaço e a disposição dos materiais não são suficientes para a humanização na infância, é imprescindível que as crianças atribuam significado a esses espaços, afinal, são as vivências da criança que determinarão a influência desse meio em seu desenvolvimento (Vigotski, 2010).

Identificamos que essa afirmação vai ao encontro de uma proposição importante da Teoria Histórico-Cultural, a questão da apropriação e objetivação cultural, que resultam no processo de internalização dos objetos culturais. Sem essas premissas, conforme pontuamos, o processo de humanização fica comprometido, pois é nessa condição de apropriação e objetivação da cultura que os sujeitos têm a possibilidade de se humanizar, e destacamos que a apropriação e a internalização são imprescindíveis ao desenvolvimento humano, e ambas constituem uma forma de mediação.

Entendemos assim a importância da orientação e organização das propostas a serem realizadas juntamente às crianças no espaço escolar de forma intencional, principalmente as afetas ao brincar, para que seja possível oferecer condições objetivas de máximo desenvolvimento humano. O estudo analisado em questão aborda uma proposta aos professores e sinaliza que

[...] a professora poderia planejar e organizar o tempo previsto para a brincadeira de modo que oferecesse às crianças outras possibilidades além do uso dos brinquedos lá existentes, atuando como parceira das crianças em suas brincadeiras, escutando seus questionamentos e enriquecendo suas vivências nesse espaço (Lima, 2005) (PRIETO, 2016, p. 91).

Verificamos que essa concepção do brincar “livre” expressada por docentes da Educação Infantil não contribui para o pleno desenvolvimento das crianças conforme defendem os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e é uma característica de instituições de Educação Infantil, como podemos evidenciar com o levantamento de pesquisas publicadas nos últimos nove anos.

O trabalho intitulado ‘Currículo na Educação Infantil: Implicações da Teoria Histórico-Cultural’, sob autoria de Akuri (2016), não diferente dos demais trabalhos expostos, apresenta, a partir das proposições da Teoria Histórico-Cultural, como a intencionalidade de um trabalho pedagógico colabora com o processo de desenvolvimento pleno das crianças. Embora não enfatize o brincar como proposta a ser desenvolvida junto às crianças, versa, em uma abordagem qualitativa com levantamento bibliográfico, sobre as implicações pedagógicas para a composição de um currículo orientador de práticas que favoreçam o desenvolvimento pleno das qualidades humanas em crianças da Educação Infantil, em que foram associados às implicações pedagógicas, elementos para encaminhamentos didáticos na escola, enfatizando possibilidades de acesso das crianças à cultura produzida ao longo da história da humanidade.

A pesquisa teve como objetivo refletir sobre o Currículo na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural e deduzir implicações pedagógicas dessa corrente teórica para a organização curricular da escola de Educação Infantil. Os resultados evidenciaram a necessidade de uma organização curricular relacionada às formas mais elaboradas de produção humana, objetivadas e materializadas nas artes, nas ciências, na filosofia e na linguagem.

A autora destaca que, para alcançar as condições acima citadas, há a necessidade de conhecimento teórico por parte do professor para eleger e organizar intencionalmente os conteúdos da cultura a serem apropriados e objetivados pelas crianças. Dessa forma, considerando as regularidades e especificidades do desenvolvimento infantil, “[...] o professor promove e medeia vivências capazes de contribuir para a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças na Educação Infantil” (AKURI, 2016, p. 6).

A dissertação com o título 'Possibilidades de atividade comunicação emocional entre bebês: Um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural' objetivou identificar e compreender quais as possibilidades de atividades de comunicação emocional de bebês com idade entre quatro a doze meses, considerando as condições concretas de educação (espaço, tempo, materiais, relacionamentos), organizadas por professoras atuantes em um Centro de Educação Infantil Municipal de uma cidade do interior paulista. A pesquisa foi encaminhada a partir de um levantamento bibliográfico, além de fotografias e filmagens da prática pedagógica que foi investigada.

Nos atentamos a uma das indagações que orientou o estudo: Na relação com as crianças e planejamento do tempo que se passa com elas dialogando e ouvindo-as, ou resolvendo um problema ou brincando, estariam organizando momentos insubstituíveis para a formação da sua inteligência e personalidade nos anos iniciais da vida?

Mesmo com a indagação no tocante ao brincar dos bebês, não houve uma apresentação sobre esse brincar apoiando nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural no tocante ao seu desenvolvimento conforme propõe a pesquisa, e destacam a atividade guia dos bebês para o pleno desenvolvimento e humanização, a comunicação emocional.

A pesquisa de Marco (2014), intitulada 'Percepções de professores de escolas públicas de Educação Infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira-PR', objetivou verificar nas percepções de professoras de Educação Infantil os (des)compassos entre sua formação inicial e continuada e sua prática efetivamente realizada. Os dados da pesquisa foram coletados a partir de entrevista semiestruturada com oito professoras de Educação Infantil e a observação de duas situações pedagógicas de cada uma delas evidenciaram que os cursos de formação de professoras ainda não contemplam os conteúdos considerados essenciais para uma prática docente a favor das especificidades da criança.

O texto produzido com a pesquisa de Vieira (2009) 'A reorganização do espaço da sala de aula de Educação Infantil: Uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural', teve como objetivo central analisar a influência que a organização e uso do espaço da escola da infância têm no desenvolvimento humano das crianças pequenas. Identificamos uma premissa da Teoria Histórico-Cultural que é a

intencionalidade na efetivação de ações que culminam no processo de aprendizagem como motor de desenvolvimento das crianças.

Quando concebemos que o desenvolvimento do psiquismo humano começa onde termina a evolução biológica, sendo essa linha do desenvolvimento histórico ou cultural da conduta do homem, este processo deixa de ser naturalizado e os profissionais que atuam na escola passam a compreender que quanto mais ensino, mais aprendizagem, mais desenvolvimento. Desta maneira, na escola, o trabalho intencional, planejado e sistematizado do professor permite aos educandos apropriarem-se dos instrumentos culturais construídos pela humanidade historicamente, caracterizando o processo de humanização desses indivíduos (VIEIRA, 2009, p. 12).

Para a revelação dos resultados desse trabalho, foi realizada uma coleta de dados a partir de observação direta dos espaços e das relações mediadas por professores em duas fases diferentes: na primeira, foram observadas as atividades e as relações advindas do espaço organizado aos moldes da sala de aula de Educação Infantil, e na segunda fase, foram observadas as atividades e as relações advindas do espaço reorganizado em cantos específicos como leitura, casinha, fantasia, jogos, artes, sucatas e escritório, com material diversificado e acessível às crianças e registradas em diário de campo e em fotografias, revelando que a acessibilidade aos objetos, aos materiais de uso das crianças, aos jogos e aos brinquedos possibilita a formação das funções psíquicas superiores e estimula a autonomia, o espírito investigativo e a criatividade.

Uma nova organização e uso do espaço proporcionaram mais interação entre as crianças e seus pares e entre crianças e adultos, visitas no bairro com o envolvimento das famílias e valorização do seu meio social com conhecimento da cultura local e com troca de experiências, tempo maior dedicado às brincadeiras e principalmente ao faz-de-conta, atividades produzidas pelas próprias crianças com o acesso a diversidade de materiais e objetos, desenvolvimento de um projeto com atividades de leitura, escrita e cálculo em contexto de uso real e descobrimento de novas possibilidades de intervenções e de melhores práticas pedagógicas para a educação infantil.

O estudo de Ribeiro (2009) objetivou pesquisar as relações constituintes do processo de apropriação-objetivação do mundo da cultura humana pela criança na Educação Infantil. Foram realizadas sessões de observação da prática educativa em uma escola de Educação Infantil envolvendo a relação entre as crianças, os objetos

e os adultos, além de sessões de desenhos e entrevistas semiestruturadas com as crianças para a identificação das percepções das situações vivenciadas no interior da escola.

A pesquisa revelou que as relações que se estabelecem limitam-se às exigências e ao controle das professoras no que se referem às atitudes e ações das crianças, restringindo, assim, a mediação com a cultura. As possibilidades de criação e de ampliação das necessidades infantis apresentaram-se restritivas, não oportunizando as máximas possibilidades de desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas, porque as crianças não realizam atividades. Os resultados apontam a necessidade de um trabalho pedagógico condizente com a realidade das crianças, e que os professores conheçam de fato as possibilidades de desenvolvimento pleno das crianças para encaminhar as propostas de atividades a serem realizadas.

A pesquisa de Gobbo (2018), 'O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais' teve como objetivo geral compreender o desenvolvimento da imaginação das crianças pequenas mediado por gêneros discursivos e objetivado nas ações de desenhar e de brincar desempenhando papéis sociais. A questão norteadora foi quais indícios de atividade criadora são encontrados nos desenhos e nas brincadeiras de papéis sociais das crianças, e o que eles significam em termos do processo de desenvolvimento da imaginação infantil mediado pelos gêneros discursivos?

Foi realizada uma pesquisa de intervenção, com participação de crianças com idade entre 4 a 5 anos e a professora da sala, que exercia também o papel de pesquisadora. Foram utilizadas filmagens, registro das falas das crianças durante a brincadeira de papéis sociais e produção de desenhos feitos por elas e observação das situações pesquisadas. Os resultados da investigação permitiram constatar que os gêneros discursivos, da cultura literária ficcional, proporcionam novas experiências às crianças, o domínio de novos signos e ampliaram as imagens subjetivas que se converteram em linguagem e pensamento, alterando os temas e conteúdos que apareceram durante a brincadeira de papéis sociais e no desenho.

Defendemos que tais resultados foram possíveis a partir de uma intervenção condizente com a realidade das crianças, principalmente porque foram planejadas e organizadas.

Nessa direção, concordamos com Chaves (2018b, p. 13) ao afirmar que

[...] há elementos que nos permitem refletir acerca de algumas das práticas pedagógicas efetuadas nas instituições educativas, bem como apresentar elementos que possam contribuir para avaliar processos educativos que devem apresentar-se enquanto criadores, em uma perspectiva de valorização da educação escolar. Nesse sentido, as elaborações de Vigotski (1999; 2000; 2009) sobre como se efetivam a imaginação e criação na infância favorecem nossas reflexões e firmam-se como decisivas para avaliarmos e se necessário for reconduzirmos nosso trabalho [...].

A tese produzida por Magalhães (2014), com o título 'Implicações da Teoria Histórico-Cultural na Formação dos Professores da Educação Infantil', realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Londrina, PR, é resultante de uma pesquisa de campo que contou com a participação de professoras que compuseram um grupo de estudos semanais com leituras de textos que explicam a Teoria Histórico-Cultural, cujas práticas pedagógicas foram observadas com crianças dos primeiros meses aos cinco anos de idade. O objetivo foi compreender possíveis transformações na prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa a partir do estudo da Teoria Histórico-Cultural, ante a hipótese que a educação é uma objetivação da esfera da atividade não cotidiana, da esfera complexa da atividade humana, com problemática de como pode impactar o trabalho pedagógico docente em uma perspectiva humanizadora.

Os resultados indicaram que a prática da leitura de textos que explicam a Teoria Histórico-Cultural fornece bases para o trabalho docente, impactando qualitativamente as práticas em direção a uma educação desenvolvete. Nessa vertente, Chaves (2018b, p. 13) define que "Os estudos bibliográficos e as intervenções pedagógicas, no âmbito da formação de professores, reiteram a importância da ação intencional do professor, considerado como adulto mais experiente e responsável por direcionar o processo de ensino e aprendizagem".

Tais resultados foram evidenciados nas concepções das professoras acerca dos conceitos de criança, escola, papel do professor e conduziram mudanças nas práticas pedagógicas relativas à organização do espaço, ao lugar da criança nas relações vividas na escola e no planejamento das atividades diárias, e à ação e presença do registro.

A dissertação presente no Quadro 6, intitulada 'A brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção', de José Ricardo Silva, orientada por José Milton de Lima na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente/SP, objetivou conhecer e intervir sobre a concepção e a prática de uma professora no uso da brincadeira em uma creche na cidade de Álvares Machado, SP. Os resultados apontaram que a brincadeira está presente na rotina da creche e nas propostas da educadora, pois para Silva (2012), a professora participante da pesquisa menciona o brincar como importante para o desenvolvimento infantil.

Nesta subseção, identificamos que as pesquisas selecionadas e analisadas evidenciam que a concepção de muitos docentes que atuam em instituições escolares de Educação Infantil não contempla o processo de desenvolvimento das crianças, uma vez que o brincar é compreendido como uma atividade importante, mas não é estruturado, organizado e planejado com vistas ao pleno desenvolvimento dos educandos. Outro aspecto relevante que identificamos é a formação continuada que não contempla o conhecimento sobre o brincar e o desenvolvimento das crianças como instrumentos para colaboração do trabalho docente junto aos infantes. Somente um dos trabalhos evidenciou o contrário, pois teve como objetivo essa investigação.

Destacamos que ao tratarmos da formação continuada dos professores, referimo-nos aos procedimentos realizados por meio de cursos, capacitações, encontros, seminários e eventos destinados aos profissionais que concluíram sua formação inicial e encontram-se em trabalho pedagógico diário com as crianças nas instituições educativas (CHAVES, 2014).

Leontiev (1978) enuncia que a necessidade de realização de algo é guiada por um motivo coerente com o objetivo para o qual se dirige uma ação, estando, portanto, em atividade. Nesse sentido, ressaltamos o pensamento de Vygotski (2001a) que a atividade da criança deve ser a base do processo educativo, e a partir dessas ideias, refletimos sobre outro aspecto no tocante ao brincar na condição de atividade: a importância de promover situações para que criem nas crianças necessidades humanizadoras para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Assim sendo, entendemos que o brincar não deve ser compreendido como algo natural da criança, e que o simples fato de "brincar" e se envolver em brincadeiras, manipular brinquedos e participar de jogos é suficiente para que se desenvolvam

fatores como autonomia, interação, entre outros arrolados nos documentos orientadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil e também concebidos por professores que atuam nessa etapa da educação básica. Ao mencionarem que a criança deve brincar, isto deve ser compreendido primeiramente como atividade e posteriormente em uma compreensão afeta à mediação, para que se possa garantir que as crianças desenvolvam funções essenciais para sua formação e humanização.

Chaves (2018a, p. 9) declara que os estudos de Vigotski (1995) conduzem para uma reflexão sobre “[...] o processo de desenvolvimento do pensamento infantil que se apresenta como um intenso e autêntico desenvolvimento, tratando-se de um processo dinâmico de elaboração”.

A autora complementa que

Ao educador cabe a compreensão de que a criança não apenas assimila e se enriquece com a cultura, com o que está fora de seu organismo, mas que essa cultura transforma e “[...] reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e de uma orientação completamente nova em todo o curso de seu desenvolvimento” (Vigotski, 1995, p. 305). Na perspectiva do pesquisador, a concepção de educação não deve pautar-se na ideia de adaptar a educação ao desenvolvimento; pelo contrário, deve impulsioná-lo. Assinala, ainda, que para ser eficaz não deve limitar-se às leis naturais do desenvolvimento da criança (Vigotski, 1995). Em seu entendimento, trata-se de indagar qual a finalidade da educação e, a partir daí, organizar o ensino (CHAVES, 2018a, p. 9).

Entendemos que por meio da sistematização de pesquisas acadêmicas podemos fortalecer a produção de estudos relativos à atividade do brincar e ao processo de desenvolvimento da imaginação de crianças de 4 a 5 anos a partir das proposições da Teoria Histórico-Cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossos estudos sistematizados junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM e ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI, reafirmamos que a Teoria Histórico-Cultural, de origem russa, ultrapassou o século e os limites continentais, apresentando-se fecunda até a contemporaneidade. Nesse sentido, podemos pensar, com a ajuda de seus subsídios teórico-metodológicos, sobre a atividade do brincar no processo de desenvolvimento da imaginação de crianças de 4 a 5 anos, conforme anunciamos na temática desta pesquisa.

Nossas argumentações foram motivadas pela nossa trajetória de estudos e da atividade profissional relacionadas à Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Superior, experiências em sala de aula, bem como na formação inicial e contínua de profissionais da educação no município de Presidente Prudente, SP, além de nossa atuação no GEEI, permeadas por reflexões concernentes à formação de professores, e ainda à realização de estudos dos clássicos da Teoria Histórico-Cultural.

Nesse âmbito, afirmamos que a função psicológica superior imaginação, assim como as outras funções, sensação, percepção, memória, emoção, linguagem, consciência, caracterizam o comportamento humano consciente, conforme localizamos no escopo da produção de Vigotski e de outros estudiosos clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural. E em nossas considerações iniciais, assinalamos que há uma ideia predominante do brincar como um “passatempo”, “momento para descanso”, “para não brigar” e nesta tese apresentamos a essencialidade do brincar para o desenvolvimento intelectual das crianças como atividade que deve ser organizada de forma intencional por sujeitos mais desenvolvidos, ou seja, os que puderam se apropriar e se objetivar da cultura humana criada pelo homem ao longo dos anos, e no interior da escola esse sujeito é o professor.

Refletimos sobre a necessidade de estudos por parte dos professores que atuam na Educação Infantil e uma formação docente, inicial e contínua, que possibilite o oferecimento de máximas condições para o desenvolvimento das crianças, pois como salientamos nesta tese, identificamos avanços significativos no tocante à educação dos estudantes nas instituições.

Reconhecemos a interdependência das escolas com o todo social, mas as crianças não criam sua própria cultura, e o brincar não é algo natural e um momento de distração de outras atividades que realizam em sala de aula e que deve ser incluído na rotina pedagógica para que “gastem energia”. O que precisa ganhar força é o papel exercido pela instituição na formação humana, a compreensão do brincar como atividade guia em um certo período da infância para que haja então a possibilidade de realizar um trabalho pedagógico condizente com o desenvolvimento das crianças em idade de 4 a 5 anos.

Com a intenção de comprovarmos a hipótese que no conjunto de elaborações da Teoria Histórico-Cultural há argumentos que firmam a ideia de que o brincar como atividade guia é decisivo para o desenvolvimento da imaginação de crianças de 4 a 5 anos, elegemos como objetivo central desta tese analisar o brincar como atividade fundante para o desenvolvimento da imaginação de crianças de 4 a 5 anos a partir das elaborações da Teoria Histórico-Cultural.

Com base nessa premissa, apresentamos na primeira seção nossa trajetória acadêmica e profissional, a constituição da pesquisa, nossa relação com o referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural e a atuação como integrante do GEEI, assim como aspectos e questionamentos que contribuíram para o desenvolvimento da temática. Na segunda seção, versamos sobre aspectos históricos e o delineamento teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural no que tangem aos motivos da continuidade dos estudos respaldados pelo referencial e sobre o brincar na Educação Infantil via proposições dessa perspectiva teórica, evidenciando a atividade humana como essencial na efetivação da materialidade do desenvolvimento da imaginação na idade de 4 a 5 anos.

Os escritos da segunda versão confirmam que a materialidade, ou seja, as condições objetivas de vida guardam relação com a constituição do desenvolvimento do psiquismo. Nesse sentido, as vivências devem ser inúmeras e em suas máximas possibilidades para que a criança avance de uma condição elementar para uma condição superior de desenvolvimento, possibilitando que sua consciência e capacidades intelectuais se construam de atividades de específicos tipos baseadas na materialidade.

A atividade do brincar permite à criança os saltos qualitativos fundamentais para a formação da sua consciência e da sua personalidade, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e em especial mobilizando o

desenvolvimento da imaginação na idade de 4 a 5 anos. Revela ainda que em cada período do desenvolvimento do sujeito assume características principais, sendo mais importante em determinados momentos da vida do indivíduo, denominada atividade principal e secundária em outros momentos.

Na terceira seção, discorremos sobre o psiquismo humano e investigamos a constituição das funções psicológicas superiores, revelando que o brincar é a atividade guia na idade de 4 a 5 anos, governando, portanto, as mudanças mais significativas no processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança.

As ofertas às crianças devem ser ricas e enriquecedoras, pois a imaginação se constitui como capacidade complexa de desenvolvimento e nesse contexto de complexidade compreendemos que a imaginação é uma função psicológica superior, com atributos que caracterizam e possibilitam esse desenvolvimento desde que sejam oferecidas às crianças condições objetivas para o brincar, já que é essa a atividade que permitirá essa efetivação.

Na quarta seção, identificamos e discutimos como o brincar e o professor se apresentam no RCNEI e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e investigamos, mediante levantamento de pesquisas, o que foi sistematizado sobre o brincar e a relação com o desenvolvimento da imaginação considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de 2009 a 2018. Defendemos que o brincar deve ser compreendido como uma atividade para o desenvolvimento das capacidades intelectuais das crianças, especificamente a imaginação, e frisamos a necessidade de avanço no processo de formação e apropriação desse conceito por parte dos profissionais que atuam nas instituições escolares brasileiras.

Identificamos conceitos que possibilitaram a proposição dos princípios teóricos e metodológicos anunciados, e então justificamos que o brincar deve ser compreendido como uma atividade, e nessa direção apresentamos dados referentes aos pressupostos da referida Teoria acerca do desenvolvimento humano, considerando como essencial a compreensão da atividade humana e a atividade do brincar e que a atividade se constrói de específicos tipos baseados na materialidade.

Os avanços no contexto da Educação Infantil, particularmente no que se reportam aos documentos e legislações, na trajetória de elaboração dos documentos orientadores de ações didáticas na Educação Infantil, são o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). Esses documentos analisados nos possibilitaram refletir sobre a necessidade de avançarmos no contexto da Educação Infantil, particularmente no tocante à instrumentalização da prática docente, pois verificamos que não há direcionamento sobre a compreensão do brincar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial a imaginação.

Consideramos as concepções relativas ao brincar e ao desenvolvimento da imaginação a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural em pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação das Unesp, pois em nosso entendimento, por meio da sistematização de pesquisas acadêmicas podemos fortalecer a produção de estudos referentes à atividade do brincar e ao processo de desenvolvimento da imaginação de crianças de 4 a 5 anos considerando as proposições da Teoria Histórico-Cultural.

As produções analisadas em relação ao que isso significa no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente a imaginação, evidenciaram que as pesquisas selecionadas para nossa análise não contemplam o processo de desenvolvimento das crianças, uma vez que o brincar não é compreendido como uma atividade importante e tampouco deve ser ofertado às crianças intencionalmente com vistas ao desenvolvimento humano e da imaginação dos estudantes.

Em nossa análise, com o respaldo dos estudos e obras de Leontiev (1978), acentuamos que o brincar é a atividade principal da criança em idade pré-escolar, com 4 a 5 anos, sendo então a atividade responsável pelas principais mudanças no desenvolvimento. Julgamos importante pontuar que nesta tese utilizamos o termo atividade guia proposto por Vigotski.

Compreendemos a função psicológica superior imaginação como um elemento novo, e que representa uma forma especificamente humana da atividade da consciência, se diferenciando das demais funções (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, emoções e consciência) pelos atributos que a singularizam, a reprodução e a criação.

Avançamos na discussão acerca dos atributos citados, e pontuamos que estes vão delineando o processo de desenvolvimento da imaginação do sujeito, evidenciando uma imaginação inicialmente mais elementar e posteriormente mais complexa e superior, o que vai acontecendo à medida que o sujeito se apropria e se

objetiva dos objetos culturais construídos pela humanidade a partir de uma mediação devidamente intencional e organizada. E no caso das crianças na idade de 4 a 5 anos, compreendemos que a atividade do brincar revela-se uma condição essencial nesse processo, governando as principais mudanças no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

As condições para o desenvolvimento da imaginação, assim como para o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores, é possível obviamente pelas condições histórico-culturais como citamos, mas também devido à capacidade de conservação da experiência anterior respaldada pela base orgânica da atividade reprodutiva.

Como evidenciamos neste estudo, as funções psicológicas elementares e superiores avançam e se efetivam em um sistema interfuncional, pois nenhuma das funções psicológicas de forma isolada tem condições de promover desenvolvimento senão em sua condição interfuncional.

Assim, como apontamos, a imaginação tem seu processo de desenvolvimento perpassado por elementos sociais intersíquicos que se convertem em processos intrapsíquicos, em que há a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Essa possibilidade contribui para a caracterização da imaginação enquanto atividade mental que modifica as conexões já estabelecidas entre objeto e imagem, produzindo uma nova imagem.

Essa característica demonstra que a capacidade de criar não se estabelece do acaso, nem tampouco provém única e exclusivamente de um acúmulo de experiências, mas são, portanto, transformadas em novas imagens que possibilitam o desenvolvimento. Dessa forma, nos afastamos da compreensão de que a criação é uma condição dada apenas a determinados sujeitos e a compreendemos como um atributo de todos os sujeitos de nosso entorno social, e nessa direção destacamos que os processos de criação já se manifestam na mais tenra infância.

Na atividade do brincar, a criança tem plenas condições de realizar ações que ainda não pode realizar justamente por ser criança, mas na atividade do brincar ela repete, imita, reelabora imagens já apropriadas e tem, portanto, condições de criar, principalmente porque na atividade essas possibilidades estão postas.

O fato de se apropriar de um objeto cultural, sendo ele material ou simbólico, e manifestar essa apropriação em um outro momento, é possível na criação, pois há possibilidade de uma manifestação diferenciada e que de fato atenda à necessidade

do sujeito, ou seja, pode-se ter uma apropriação simbólica, abstrata em um primeiro momento, e posteriormente uma manifestação material acerca do que foi apropriado, e vice-versa, em um contexto de realização, de expressão de sua imaginação. Enfim, compreendemos que para o desenvolvimento da imaginação, há de avanço no pensamento que é, inicialmente sincrético, para processos imaginativos, ainda que caracterizados pelo pensamento por complexo, como foi possível identificar como características de crianças de 4 a 5 anos.

A discussão que empreendemos acerca do brincar como atividade guia no cotidiano do trabalho dos professores com as crianças pequenas e a imaginação permitiu evidenciar que as condições do espaço escolar devem estar organizadas para que aconteçam atividades destinadas a enriquecer as experiências das crianças e, com isso, favorecer o desenvolvimento de sua imaginação, criação e fantasia. Em outros termos, quando o professor da Educação Infantil cria situações desenvolvendo para proporcionar ações, nas quais a imaginação seja uma força ativa na vida das crianças, pode promover nelas o desejo de imaginar situações e então criar novas formas de brincar com seus temas, proporcionando condições para o processo de desenvolvimento da imaginação.

Constatamos limites no que se refere à efetivação da atividade do brincar no processo de desenvolvimento da imaginação na escola, pois compreendemos que o professor deve se apropriar e se objetivar de conceitos como a atividade do brincar como atividade guia no processo de desenvolvimento dos 4 a 5 anos, a imaginação e suas condições de materialização, conforme expusemos no processo de análise dos documentos orientadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil, o que permitiu afirmar que pela mediação docente acontece a apropriação dos signos da cultura, e por intervenções planejadas e orientadas esses aspectos se materializam, o que identificamos como possibilidades para a efetivação da atividade do brincar no processo de desenvolvimento da imaginação das crianças.

No contexto da prática pedagógica dos professores, em que destacamos a necessidade, por parte desses profissionais, de apropriação da atividade do brincar como elemento essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, em especial a imaginação, e à conquista de objetivos previamente estabelecidos por documentos oficiais, as crianças inserem-se em atividades dirigidas a um fim. E como possibilidade, o professor promove o desenvolvimento máximo das qualidades humanas nas crianças, e conseqüentemente,

o desenvolvimento das funções superiores, dentre as quais a imaginação infantil participa como um sistema psicológico.

A escola apresenta e deve ofertar possibilidades para a apropriação e objetivação da cultura humana, e o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento humano, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial a imaginação.

REFERÊNCIAS

ADORNI, D. S. A creche e o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos: de agência de guarda a espaço educacional. **Revista Hispeci & Lema**, Bebedouro, v. 8, p. 119-120, jul. 2005.

AKURI, J. G. M. **Currículo na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. Orientador: Elieuzza Aparecida de Lima. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARRETO, A. M. R. F. **Políticas e programas federais destinados à criança de zero a seis anos Relatório**. Brasília, DF: IPEA, 2001.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984. 119 p.

BEZERRA, J. P. D. **Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola**: implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico a partir do gênero musical samba. Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Tradução de Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 355-381.

BOMFIM, J. C. **O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita**. Orientadora: Stela Miller. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

BRAGA, E. dos S. Mediação e memória. *In*: ____. **A constituição social da memória**: uma perspectiva histórico-cultural. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. p. 57-106.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, D.O.U., 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, Seção 1, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: MEC, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF MEC, 4 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Jogos e brincadeiras das culturas populares na primeira infância**. Brasília, DF: Ministério da Cidadania, 2019. 66 p.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. *In*: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.

CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no estado do Paraná na década de 1960**: o caso da educação no jardim de infância. Orientadora: Lígia Regina Klein. 2008. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CHAVES, M. Formação em serviço e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. *In*: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA: “ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PROCESSOS HUMANIZADORES: PROPOSTAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 11., 2010. Marília. **Apresentação oral...** Marília: UNESP, 2010. p. 1-16.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil. Orientador: Newton Duarte. 2011. 72 f. Trabalho de Pós-Doutoramento (Relatório) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011a.

CHAVES, M. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2011b. Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá: UEM/PPE, 2011b. p. 1. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/G004.pdf. Acesso em: 9 fev. 2020.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. *In*: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação escolar. Jundiaí: Paço Editorial, 2014. p. 119-140.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan./abr. 2015.

CHAVES, M. **Krupskaya**: uma pedagoga revolucionária. 2018a. 21 p. Digitado.

CHAVES, M. Vigotski e as práticas pedagógicas nas Instituições de Educação Infantil. *In*: TOZETTO, S.S.; LAROCCA, P. (org.). **Formação de professores**: Fundamentos teóricos e metodológicos. São Paulo: Intersaberes, 2018b (no prelo).

CHAVES, M. **Versos para brincar e aprender**. 2019 (digitado).

CHAVES, M.; FRUGERIO, A. V. O.; OLIVEIRA, E. S.; DIAS, V. E. L. O espaço e o tempo para brincar e aprender. *In*: CHAVES, M.; LIMA, E. A.; FERRAREZE, S. **Teoria histórico-cultural e formação de professores**: estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Nova Sthampa, 2012. p. 45-53.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMASIO, F. O início da revolução científica: questões acerca de Copérnico e os epiciclos, Kepler e as órbitas elípticas. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 1-6, 2011.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 86).

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. *In*: SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS - Antología**. Moscou: Progreso. 1987a. p. 83-102.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización do desenvolvimento psiquico na infancia. *In*: SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS - Antología**. Moscou: Progreso, 1987b. p. 104-124.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENGELS, F. Del socialismo utopico al socialismo científico. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Madrid: Editorial Ayuso, 1975. p. 63-71 [Versión de Editorial Progreso. Cubierta de César Bobis. Tomo II].

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FELICIO, P. G. **Anatoli Vassilievitch Lunatcharski: a educação na Rússia Revolucionária (1917-1929)**. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 895 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBO, G. R. R. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. Orientadora: Stela Miler. 2018. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

GONÇALVES, K. K. I. **Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos: contribuições da teoria histórico-cultural**. Orientadora: Marta Chaves. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento cultural**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Educação Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRIVENKO, M.; SHERSTNIOV, A. **Psicologia**. Moscú: Tomado de la Editorial Fiskultura y Sport, 1974.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

LEONTIEV, A. N. Atividade e Consciência. Tradução de Marcelo José de Souza e Silva. **Revista Voprosy filosofii**, n. 12, p. 129-140, 1972. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>. Acesso em: 25 dez. 2019.

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

- LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p. 59-83 (Coleção Educação Crítica).
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 78-96.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 79-96.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-143.
- LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural**: (des)encontros da teoria e prática. Orientadora: Suely Amaral Mello. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 4.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 121-142.
- LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.
- MAGALHÃES, C. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil**. Orientadora: Suely Amaral Mello. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.
- MARCO, M. T. de. **Percepções de professoras de escolas públicas de educação infantil acerca de sua formação e prática educativa**: o caso de Medianeira/PR. Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima. 2014. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.
- MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Orientador: Newton Duarte. 2001. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985 [Livro 1, v. 1, T.1].

MARX, K.; ENGELS. **A ideologia alemã** (I-Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1993.

MOLINA, A. A. **A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005: aspectos históricos e metodológicos**. Orientadora: Ângela Mara de Barros Lara. 2011. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. Tomo II e III. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MORI, N. N. R. **Metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2016.

MUDADO, T. H. A brincadeira como educação da vontade: cumprir as regras é a fonte de satisfação. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 18-22, jun. 2008.

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

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 8 jul. 2019.

PEREIRA, M. C. **Tempo livre na educação infantil: concepções teóricas e implicações pedagógicas a partir da teoria histórico-cultural**. Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. R. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, jul. 2013.

PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016.

PRIETO, M. N. **A organização do tempo em escolas de educação infantil: contribuições para o processo de humanização na infância**. Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

RIBEIRO, A. E. M. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural**. Orientadora: Suely Amaral Mello. 2009. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

ROSA, C. A. P. **História da ciência**: a ciência moderna. 2. ed. Brasília, DF: FUNAG, 2012. v. 3.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 67, p. 59-63, 1988.

RUBINSTEIN, J. L. **Princípios de psicologia geral**. México, DF: Editorial Grijalbo, 1967.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCUDELER, A. P. B. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês**: um estudo à luz da teoria histórico-cultural. Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

SHUARE, M. **A psicología soviética meu olhar**. São Paulo: Terracota, 2017.

SHUARE, M. **A psicología soviética**: meu olhar. Tradução de Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Terracota, 2018.

SILVA, J. R. **A brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos)**: uma experiência de pesquisa e intervenção. Orientador: José Milton de Lima. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Coleção matemática de 0 a 6 anos**: brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, P. L. **Anton Semionovitch Makarenko**: contribuições para a educação infantil brasileira na atualidade. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

STEIN, V. **Formação artística e estética de professores e crianças**: desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil. Orientadora: Marta Chaves. 2019. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; SILVA, R. L. da. As possibilidades para a apropriação de conceitos científicos tendo a arte cinematográfica como recurso: alguns pressupostos teórico-metodológico. *In*: CALVO, S. *et al.* (org.). **Cinema e formação de conceitos científicos no ensino superior**: diálogos entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Curitiba: Appris, 2018. p. 27-82.

VERESOV, N. **Vygotsky não descoberto**: estudos sobre a pré-história da psicologia histórico-cultural. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishers, 1999.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil**: uma experiência concreta à luz da teoria histórico-cultural. Orientadora: Suely Amaral Mello. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: _____ *et al.* **Psicologia e Pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991. p. 56-74.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. Desarrollo de las funciones mnemónicas y mnemotécnicas. *In*: _____ . **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 2000. p. 247-263.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 2001b.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y arte en la infancia**: ensaio psicológico. Madrid: Akal, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004b.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-118.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. *In*: VIGOSTKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-116.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. **Estudos sobre a história do comportamento**. Símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOSTKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOSTKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. Vigotskii – A. R., Luria. *In*: _____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone. 2006. p. 21-38.