

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
DÉBORA BORGES MARTINS

PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRÍADE  
BRINCADEIRA, CRIATIVIDADE E LINGUAGEM

UBERABA – MG

2021



DÉBORA BORGES MARTINS

PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRÍADE  
BRINCADEIRA, CRIATIVIDADE E LINGUAGEM

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Rodrigues.

**Linha de pesquisa:** Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

UBERABA – MG

2021

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

M366p Martins, Débora Borges.  
Propostas didáticas para a educação infantil: a tríade brincadeira, criatividade e linguagem / Débora Borges Martins. – Uberaba, 2021. 166 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem. Orientadora: Profa. Dra. Adriana Rodrigues.

1. Educação infantil. 2. Brincadeiras. 3. Criatividade – Educação. 4. Linguagem – Desenvolvimento. I. Rodrigues, Adriana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 372

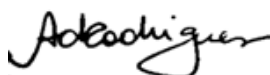
DÉBORA BORGES MARTINS

PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRÍADE  
BRINCADEIRA, CRIATIVIDADE E LINGUAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 20/12/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Rodrigues (Orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cyntia Graziella Guizelim Simões  
Giroto  
UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio  
de Mesquita Filho - Campus de Marília



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeska Guimarães Rezende da  
Cunha  
UNIUBE - Universidade de Uberaba



### **AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM!**

*A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,  
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,  
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.*

LorisMalaguzzi – As Cem Linguagens<sup>1</sup>.

---

<sup>11</sup> Poesia de Loris Malaguzzi: Invece il cento c'è pubblicata in: Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995 e recente mente publicada em português pelas Artes Médicas como: As Cem Linguagens da Criança. Com ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. (Trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto. Alegre: Artes Médicas, 1997.





## AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ter me dado forças em meio à maior crise de saúde pública da história, foram tantas perdas, amigos que se foram... Sinceramente, houve dias em que, realmente, tive que parar para buscar consolo Nele; escrevi com o coração apertado, com ligações de pânico, não foi fácil conter o medo da morte enquanto escrevia. Houve dias em que cheguei a perder a esperança de um dia voltar a ver as crianças brincarem, de reunir todas em um pátio para contar histórias, de verem todas reunidas em um parque, de ver uma sala de aula com todos juntinhos, de ganhar um abraço apertado...

O que aconteceu com o meu mundo, Deus? O que será de nossas crianças daqui pra frente? Escrevi na esperança de contribuir para que as interações não se percam; que as crianças continuem aprendendo criativamente por meio das brincadeiras... Oh Deus, como nossas crianças foram prejudicadas! Dê-nos força para voltarmos conscientes do que, verdadeiramente é o contexto da Educação Infantil.

Agradeço de coração à minha querida amiga e orientadora, Dra. Adriana Rodrigues, que também viveu a angústia do distanciamento social, mas não desistiu e continuou me dando forças, com sua competência inquestionável e paciência em meus desânimos.

Aos meus filhos Levi e Davi, que dispuseram do seu tempo de brincadeiras para contribuir com essa pesquisa.

À minha mãe, que sempre me ajudou e acreditou em mim, foram dias contribuindo nos afazeres para que eu me dedicasse à pesquisa.

Ao meu amado esposo Ivair, sempre presente em todos os momentos, suportando meus devaneios e acreditando em meu potencial.



## RESUMO

A presente dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem e possui como objeto de estudo a tríade brincadeira, criatividade e linguagem na Educação Infantil. A pesquisa é norteadada pela questão: como a brincadeira, a linguagem e a criatividade podem contribuir para a aprendizagem da criança e para o seu desenvolvimento, no contexto da Educação Infantil? O objetivo principal é compreender as relações entre brincadeira e criatividade e linguagem no contexto da Educação Infantil e delinear um conjunto de indicativos didáticos para o referido segmento educacional. Os objetivos específicos são: a) contextualizar o segmento da Educação Infantil no que se refere aos avanços científicos e aspectos legais; b) identificar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o entendimento da relação aprendizagem-desenvolvimento; c) estabelecer relações entre a brincadeira, a criatividade e a linguagem e d) sistematizar indicativos didáticos em propostas para o contexto da Educação Infantil. A pesquisa possui natureza teórica, por meio de estudos documentais e bibliográficos, apoiada na Teoria Histórico-Cultural (THC) e na Teoria da Atividade (TA). O recorte teórico contou com as contribuições dos autores Vigotski (1991, 1993, 2001, 2003, 2008, 2012), Elkonin (1960, 1987), Bozhovich (1987), Lúria (1974, 1986), Davidov (1988) e Leontiev (1978, 2001). O procedimento metodológico contou com uma ficha de anotações arcabouço legal e bibliográfico selecionado. A partir do quadro conceitual, efetivou-se análises do apreço na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e a indicação de propostas didáticas à luz do referencial da THC e TA. Apresenta-se um debate, ao longo do texto, entremeado de reflexões para uma prática pedagógica na Educação Infantil que valorize a criatividade e a linguagem como partes de um processo psíquico a ser desenvolvido desde o berçário. Depreende-se que a Educação Infantil, ao priorizar as brincadeiras e interações contribuem para o desenvolvimento de outras funções superiores como: a imaginação, o pensamento e a memória. Ressalta-se que, de acordo com a perspectiva vigotskiana, o contexto histórico agrega à criança experiências e estas, ao serem mediadas pela cultura, oportunizam o desenvolver integralmente e o avançar em sua idade psicológica, de acordo com sua característica peculiar. As práticas efetivadas no cotidiano escolar precisam ter intencionalidades pedagógicas, nas quais o brincar, o criar na apropriação da cultura humana sejam possibilitadores do desenvolvimento integral infantil.



Conclui-se que os princípios da Teoria Histórico-Cultural contribuem para uma prática intencional que valoriza a infância em suas diferentes linguagens reconhecendo uma ação intervencionista e o respeito às singularidades.

**Palavras-chave:** Brincadeira. Criatividade. Desenvolvimento da Linguagem. Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil.



## ABSTRACT

This dissertation is linked to the Research Line: Professional Development, Teaching Work and Teaching-Learning Process and has as object of study the triad child's play, creativity and language in Early Childhood Education. The research is guided by the question: how child's play, language and creativity contribute to children's learning and development, in the context of Early Childhood Education? The main objective is to understand the relationships between child's play and creativity and language in the context of Early Childhood Education and to outline a set of didactic indicatives for that educational segment. The specific objectives are: a) to contextualize the Early Childhood Education segment with regard to scientific advances and legal aspects; b) to identify the contributions of the Historical-Cultural Theory to the understanding of the learning-development relationship; c) establish relationships between play, creativity and language and d) systematize didactic indicatives in proposals for the context of Early Childhood Education. The research has a theoretical nature, through documentary and bibliographic studies, supported by the Historical-Cultural Theory (THC) and the Activity Theory (AT). The theoretical approach included the contributions of the authors Vygotsky (1991, 1993, 2001, 2003, 2008, 2012), Elkonin (1960, 1987), Bozhovich (1987), Lúria (1974, 1986), Davidov (1988) and Leontiev (1978, 2001). The methodological procedure had a selected legal and bibliographic framework annotation sheet. From the conceptual framework, analyzes of what was advertised in the Common National Curricular Base for Early Childhood Education and the indication of didactic proposals in the light of the THC and TA referential were carried out. A debate is presented throughout the text, interspersed with reflections for a pedagogical practice in Early Childhood Education that values creativity and language as parts of a psychic process to be developed from the nursery. It appears that Early Childhood Education, by prioritizing games and interactions, contributes to the development of other higher functions such as imagination, thinking and memory. It is noteworthy that, according to the Vygotskian perspective, the historical context adds experiences to the child and these, when mediated by culture, provide an opportunity to fully develop and advance in their psychological age, according to their peculiar characteristic. The practices carried out in the school routine need to have pedagogical intentions, in which playing, creating in the appropriation of human culture are enablers of the integral development of children.





It is concluded that the principles of Historical-Cultural Theory contribute to an intentional practice that values childhood in its different languages, recognizing an interventionist action and respect for singularities.

**Keywords:** Child's play. Creativity. Language Development. Historical-Cultural Theory. Child education.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AMPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
AMPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
ANFOP	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo aluno Qualidade
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EI	Educação Infantil
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OMEP	Organização Mundial para Educação Pré-Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNA	Política Nacional de Alfabetização
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo



TA	Teoria da Atividade
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNIUBE	Universidade de Uberaba



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dados encontrados a partir do descritor: “brincadeira e criatividade - educação infantil” .....	26
<b>Quadro 2</b> – Dados encontrados a partir do descritor: “brincadeira e criatividade educação infantil - teoria histórico-cultural” .....	26
<b>Quadro 3</b> – Produções científicas em nível de Doutorado BDTD .....	27
<b>Quadro 4</b> – Produções científicas em nível de Doutorado CAPES.....	28
<b>Quadro 5</b> – Produções científicas em nível de Mestrado CAPES.....	29
<b>Quadro 6</b> – Estado do conhecimento com base no descritor “brincadeira e criatividade educação infantil teoria histórico-cultural” e filtro temporal “2016-2021” .....	31





## LISTA DE FIGURA

<b>Figura 1</b> – Desenhos de seres esquemáticos.....	123
---	-----



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	16
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1.1 Delineamento do levantamento de pesquisas sobre a Educação Infantil</b> .....	25
<b>1.2 Síntese do levantamento das teses e dissertações</b> .....	31
<b>1.3 Breve apresentação dos capítulos</b> .....	34
<b>2 O EIXO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL</b> .....	38
<b>2.1 A teoria histórico-cultural e sua importância para educação infantil</b> .....	38
<b>2.2 Idades psicológicas e o desenvolvimento na infância</b> .....	42
<b>2.3 Zona de desenvolvimento próximo: considerações para Educação Infantil</b> .....	46
<b>2.4 Atividade principal</b> .....	47
<b>2.5 Relação aprendizagem e desenvolvimento</b> .....	49
<b>2.6 Conclusão</b> .....	51
<b>3 MARCO HISTÓRICO LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	52
<b>3.1 A trajetória da Educação Infantil como etapa educacional</b> .....	52
<b>3.2 O contexto histórico da Educação Infantil no Brasil</b> .....	55
<b>3.3 O contexto histórico da Constituição e sua importância para Educação Infantil</b> .....	57
<b>3.4 O Referencial Curricular para Educação Infantil</b> .....	62
<b>3.5 O Plano Nacional de Educação</b> .....	65
<b>3.6 As Diretrizes Nacionais para Educação Infantil</b> .....	67
<b>3.7 A Base Nacional Comum Curricular</b> .....	71
<b>3.8 Conclusão</b> .....	75
<b>4 O PAPEL DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL</b> .....	77
<b>4.1 A importância do ato comunicativo</b> .....	77
<b>4.2 Conclusão</b> .....	88



<b>5</b>	<b>O LUGAR DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>91</b>
5.1	A THC, a BNCC e a brincadeira.....	91
5.2	Conclusão.....	101
<b>6</b>	<b>CRIATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>103</b>
6.1	A criatividade na perspectiva histórico-cultural e suas contribuições metodológicas .....	103
6.2	Conclusão.....	124
<b>7</b>	<b>PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>127</b>
7.1	O trabalho com os bebês .....	127
7.2	Propostas de trabalho com os bebês e a teoria histórico-cultural .....	128
7.3	O trabalho com as crianças bem pequenas .....	135
7.4	Propostas de trabalho para crianças bem pequenas: contribuições da THC .....	137
7.5	O trabalho com crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.....	141
7.6	Propostas para o trabalho com crianças pequenas: contribuições da THC .....	144
7.7	A criatividade intencionalmente construída .....	148
7.8	Conclusão.....	153
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>155</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>165</b>



## APRESENTAÇÃO

Meu nome é Débora Borges Martins, nasci em Montes Claros/ MG e, atualmente, resido em Aramina/SP. Sou casada há 14 anos com o Ivair e tenho dois filhos, um de seis anos, chamado Levi e outro de 10 anos, chamado Davi. Estou há 18 anos na área da educação e 15 deles dedicados à Educação Infantil. Iniciei minha carreira como monitora, me encontrei como educadora, me formei, tive experiência em toda a Educação Básica e vejo a Educação Infantil como uma etapa complexa que precisa de olhar diferenciado.

Embora eu seja apaixonada pela Educação Infantil, não tive o privilégio de cursá-la quando menina, ingressei na Educação Básica já na primeira série do Ensino Fundamental (1990) e pude sentir na pele o quanto a Educação Infantil me fez falta, pois, tive que repetir o ano. Minha mãe, muito humilde, perdeu a data de me matricular na escola, mas se sentiu orgulhosa nos anos seguintes, pois, logo amadureci psicologicamente e não foi mais necessário reprisar nenhum ano.

Ao longo de minha Educação Básica, tive excelentes professoras que despertaram em mim o desejo de ensinar. Como eu queria ter o privilégio de ver, novamente, a professora Rosely da segunda série da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza!

Em 1992, cursando a segunda série, ela olhou em meus olhos e disse: “Você nasceu para ser professora! Sua letra é linda, você tem perfil para isso menina!” Sempre me chamando à lousa, motivando-me a seguir a profissão no futuro. Ela conseguiu. O tempo passou e eu nunca a esqueci, não tenho mais notícias dela, mudei de estado, mas suas palavras ficaram em minha memória e me motivaram toda vez em que eu escrevia algo sobre seguir a profissão.

Tínhamos uma vida muito difícil e ser professora era um sonho quase que impossível para a filha de uma doméstica e um pedreiro naquele contexto em que eu vivia. Como filha mais velha de sete irmãos, sentia a responsabilidade de buscar evolução e ascensão profissional, tudo muito difícil, estudar e trabalhar para ajudar nas despesas tornava o sonho de fazer um curso superior muito distante, tanto que após o término da Educação Básica em 2001 procurei algo rápido (magistério) que me possibilitasse a ter estabilidade financeira para realizar a tão sonhada faculdade.

Em relação à minha formação acadêmica, vale destacar que fiz o magistério, no ano de 2005 pela Escola Normal de Miguelópolis, e ingressei no curso de Pedagogia na Universidade de Uberaba, concluindo o curso em 2011, e já engajando na mesma universidade numa pós-graduação em expressão ludocriativa, estudo esse que dá ênfase à brincadeira e criatividade por meio da arte.

No que se refere à minha atuação profissional, no ano de 2002, iniciei como monitora em creches, após ser aprovada em um concurso. Essa experiência despertou a grande paixão que tenho pelo segmento da Educação Infantil.

Em 2012 iniciei a atuação profissional na docência, propriamente dita, em uma escola particular na cidade de Igarapava-SP, denominada Colégio Maiêutica. É importante dizer que a filosofia desta escola “aprender brincando” contribuiu muito para o meu objeto de pesquisa, pois iniciei nesta escola no segmento que pesquiso: a Educação Infantil. Neste mesmo ano de 2012 fui aprovada no processo seletivo da Escola Técnica Estadual (ETEC) Antônio Junqueira da Veiga, para atuação no Ensino Técnico, de Nível Médio. Nesse período atuei nos dois segmentos de ensino, Educação Infantil e Ensino Médio e neste ministrei aulas de Filosofia e Sociologia.

Outra experiência profissional importante para a minha constituição, como professora, foi à atuação no Ensino Fundamental, em 2013, pelo Colégio Maiêutica de Igarapava/SP, e, em 2014, quando fui aprovada em Aramina/SP no processo seletivo pra professores de PEB I, onde lecionei no quinto ano do Ensino Fundamental. Em 2015, fui nomeada por meio do Concurso Público de provas e títulos como: Diretora da Escola de Educação Infantil (EMEI) Orlando Gomes da Silva. Fui diretora desta escola durante seis anos e, atualmente, sou diretora da EMEI Professora Lucy Elena Bortoletto, ambas escolas em Igarapava/SP.

Em toda a minha trajetória profissional, sempre me angustiou a cobrança daquilo que se espera da Educação Infantil. Embora tenha um documento aprovado como diretriz que norteia os currículos, desde 2009, percebo que ele ainda não foi concretizado em muitas instituições. O entendimento dos eixos norteadores (interações e brincadeiras) ainda é fetiche, considerando que ora a etapa está associada ao assistencialismo ou em outro momento apresenta-se como preparatória para o ensino Fundamental, perdendo sua especificidade e compromisso com a Educação Integral.

Sempre gostei de contar histórias e de uma boa brincadeira, era uma forma de mexer com o imaginário da criança. Como monitora, organizava os teatros, brincava muito com as crianças, me fantasiava e entrava no universo da fantasia infantil... Nunca me esqueço, quando fui lecionar no Ensino Médio e os alunos tinham em suas memórias o que vivenciaram comigo na Educação Infantil, foi gratificante!

Cada etapa tem sua própria característica, passei por todas, mas foi na Educação Infantil que escutei os medos das professoras do que se espera deste segmento e o que, de fato, há e pode ser feito. Como diretora, vivi juntamente com os professores a angústia de se fazer tal trabalho, que envolve cuidar e educar, e ainda, como vivemos, também de forma remota nesses



tempos pandêmicos. Como garantir que as crianças brinquem e interajam à distância? O que já era dificultoso fazer presencialmente ficou ainda mais difícil com a Pandemia do COVID-19. Entendo e respeito muito as cobranças do Ensino remoto, mas o que preocupa é a forma como tem sido desenvolvido... É complicado demais o trabalho fora do ambiente e do convívio escolar. Pudemos observar que o vírus colocou na Educação Infantil, uma lupa do que precisava ser melhorado. Por um lado, a cobrança para enviar atividades impressas e rotineiras para Educação Infantil, e por outro, o tipo de trabalho que vinha sendo desenvolvido. Aumentou a minha angústia! Será que isso é correto? Será que estamos privilegiando as interações e brincadeiras? Será que está havendo espaço para essa criança brincar? Esse assunto precisa ser discutido! A EI, não tem que se preocupar com o vir a ser, mas com o aqui e o agora, estamos cobrando demais de nossas crianças, não é ficando horas sentadas fazendo atividades no papel que elas se desenvolverão.

Quando ingressei no curso de Mestrado na Universidade de Uberaba, já tinha em mente que gostaria de pesquisar sobre a Educação Infantil. Lembro-me com muito carinho da minha primeira aula na disciplina Didática: Teoria e Prática ministrada pelos professores: Dra. Adriana Rodrigues e Dr. Orlando Fernández Aquino; esses professores me apresentaram a Teoria Histórico- Cultural, o que me fez refletir como ocorre o desenvolvimento humano e como se dá esse processo na Educação Infantil.

Aprendi muito com meus professores do Curso de Mestrado, sou grata a cada um deles por despertar em mim o desejo de entender o desenvolvimento da criatividade e a importância da atividade principal para a formação global da criança. Espero contribuir com, pelo menos um pouquinho do que aprendi com eles para tecermos uma Educação Infantil que valorize a infância, entendendo sua época histórica, satisfazendo suas necessidades humanas e podendo, conforme defendo nesta dissertação, introduzir a brincadeira junto à linguagem para desenvolvimento da criatividade.



## 1 INTRODUÇÃO

A escolha deste tema partiu de uma reflexão feita a partir das disciplinas cursadas no curso de mestrado da UNIUBE, onde foram abertas várias pautas para as discussões sobre o tema “Educação Básica”, onde nos guiamos pela Educação Infantil, que é a realidade em que convivo e almejo contribuir como (professora e diretora também) pesquisadora na produção de conhecimentos.

Quanto à finalidade da pesquisa de mestrado, vale dizer que está inserida, como outras pesquisas de nosso programa da UNIUBE, no amplo desejo e necessidade de conhecer mais sobre os avanços científicos da área, analisar e descobrir, por meio de uma pesquisa exploratória nas bibliografias de Lev Vigotski e seus seguidores, uma teoria que contribua com uma aprendizagem mais humana, caracterizada por mudanças qualitativas entre a pessoa e o mundo.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação escolarizada no Brasil, é pautada por um construto teórico-metodológico e regulatório próprio. É reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) como primeira etapa da Educação Básica, visando atender crianças de zero a cinco anos e nove meses. No ano de 2009, por meio de uma emenda constitucional, a matrícula de todas as crianças a partir dos quatro anos tornou-se obrigatória no Brasil (ECA) (BRASIL, 1990) <sup>2</sup>. Neste sentido, além de Direito Fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, a Lei n. 11.700 de 13 de junho de 2008 assegura a vaga na escola pública mais próxima à residência da criança, a partir do dia em que ela completar quatro anos de idade. Neste mesmo ano (2009), o Conselho Nacional de Educação lançou as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil com o objetivo de orientar e organizar as propostas pedagógicas nacionais para Educação Infantil com o binômio de cuidar e educar, por meio de interações e brincadeiras. As DCNs (BRASIL, 2009) <sup>3</sup> têm como função principal orientar o desenvolvimento integral da criança, como foco principal do processo de aprendizagem, possibilitando a articulação de seus saberes e práticas com o patrimônio que a sociedade sistematizou. Embora a legislação assegure o desenvolvimento integral das crianças, nem sempre o cotidiano da Educação Infantil se organiza de forma a atendê-la; percebemos a falta clareza na construção de propostas que atendam a especificidade deste segmento.

Estudar o lugar da linguagem, criatividade, e brincadeira no contexto da Educação Infantil é muito importante, pois, buscamos por meio desta dissertação evidenciar essa tríade

---

<sup>2</sup>ECA: Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

<sup>3</sup>DCNS- Parecer CNE/CEB N°: 20/2009- Dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

com aporte na Teoria Histórico-Cultural, reforçando a importância deste segmento em considerar a criança em seu contexto: criança esta que brinca, cria, explora, e se desenvolve. Rompendo, assim, com a visão da Educação Infantil apenas como ponte para o Ensino Fundamental e desmistificando a importância do vir a ser, mas sim considerando o sujeito em seu momento concreto, tal como propõe a Teoria Histórico-Cultural.

Em 2018, a pesquisadora Lucinéia Lazaretti, com intuito de contribuir com a organização curricular da Educação Infantil, trouxe algumas reflexões e possibilidades para pensar o que cabe no currículo da Educação Infantil.

Para Lazaretti (2018), os documentos oficiais como a DCNEI (BRASIL, 2009), a LDB (BRASIL, 1996), o RCNEI (BRASIL, 1998) <sup>4</sup> e a BNCC (2018) <sup>5</sup>, apontam para um guia didático que desconsidera a concepção de criança, sem garantir finalidade clara para o trabalho pedagógico.

Faria (2016), ao repensar a Teoria Histórico-Cultural e a brincadeira a partir dos autores contemporâneos, concluiu ser a brincadeira, o jogo de papéis protagonizado, a atividade dominante no período pré-escolar, imprescindível de ser contemplada no espaço da Educação Infantil. Entre os resultados obtidos em sua pesquisa, a autora destaca a brincadeira reafirmando as evidências dos documentos oficiais, ressaltando o papel do professor numa abordagem histórico-cultural, bem como a essencialidade de se considerar as condições da criança e as particularidades do seu psiquismo na organização do trabalho pedagógico nesta etapa da vida.

Em Vigotski (2009) a criatividade é uma condição da existência humana. Partindo deste pressuposto, a relação dialética entre brincadeira e criatividade, no contexto da Educação Infantil, pode proporcionar às crianças experiências ricas para a apropriação da realidade e desenvolvimento da imaginação. Sendo assim, elaborar práticas pedagógicas bem estruturadas, visando o desenvolvimento integral das crianças, contemplando tais processos, torna-se vital.

Os cursos de formação de acordo com Gatti (2015) e Cunha (2015) não atendem à demanda da complexidade desta etapa (Educação Básica) e essa é uma discussão que precisa ser pensada a partir de uma perspectiva filosófica e ética a dar função social própria à Educação Básica; os professores, por falta de clareza e despreparo para atuação, adotam uma prática voltada para celebração de datas comemorativas e regras de convivência. Isto, por estarem mais preocupados com o vir a ser do que com o desenvolvimento da criança naquele contexto.

---

<sup>4</sup>RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) era mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não fazia a criança e sua identidade o foco principal.

<sup>5</sup> BNCC- Base Nacional Comum Curricular- Aprovada e homologada em 2017. Documento normativo que

Adota assim, a visão da Educação Infantil apenas como um espaço-tempo de socialização, resvalando em uma armadilha pedagógica por desconsiderar outras duas esferas fundamentais do processo educativo, já que para Saviani (apud, PINTO, 2005) a educação é um processo eminentemente triplo: a um só tempo de socialização (em que as crianças aprendem a fazer parte de uma dada sociedade, nela integrando-se), humanização (em que elas se apropriam das qualidades especificamente humanas) e de subjetivação (ao tomaram-se para si o humano, dialeticamente pela unidade apropriação-objetivação, vão se singularizando, tornando-se únicas no desenvolvimento de sua inteligência e personalidade)

Ademais, negam a brincadeira e criatividade como ferramentas culturais principais nesta fase (LAZARETTI, 2018). Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI) apontam como eixo norteador deste segmento de Educação as interações e brincadeiras, embora Silva (2018) justifica que a BNCC se efetiva numa perspectiva reducionista que não trata da operacionalização do ensino, mas de um “currículo tecnocrático e utilitarista, que visa à formação de sujeitos através de competências cognitivas e socioemocionais para sua atuação no mercado” (p. 8)

Amparada nessa legislação (BNCC), os sistemas de ensino devem propor um currículo que contemplem os direitos de aprendizagem, desafiando as crianças a conviver, brincar, participar, explorar e conhecer-se, de forma a vivenciar experiências educativas pertinentes ao seu desenvolvimento. Essa visão de criança produtiva interfere em sua emancipação como sujeito, o que contraria o viés histórico-cultural que compreende o desenvolvimento e não como ponte para o Ensino Fundamental. Daí a necessidade de um trabalho lúdico, organizado e bem-intencionado.

A Educação Infantil não tem caráter assistencialista, embora as práticas vivenciadas no contexto da Educação Infantil ainda estejam fortemente marcadas por uma concepção tanto de criança como de sujeito no conceito de vir a ser, como de uma prática educativa social. Romper com essa dualidade, torna-se urgente. Por isso defendemos nessa dissertação os pressupostos essenciais da Teoria Histórico-Cultural<sup>6</sup>, ter como base as contribuições de seus expoentes autores, clássicos e contemporâneos, na materialização de prática pedagógica congruente, em face de uma educação humanizadora.

Vigotski e seus colaboradores estudaram a importância de uma boa instrução na idade infantil, tanto que ele diz que “Somente é boa a instrução é a que se adianta ao desenvolvimento”, (VYGOTSKI, 2007, p. 103). Desta maneira, a aprendizagem que conduz ao

---

<sup>6</sup> THC-A teoria histórico-cultural tem suas origens nos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934).

desenvolvimento é aquela que transforma e suscita na criança sua superação através da mediação que, por meio da linguagem, se constitui como subjetivação e formação humana. Neste sentido, organizar intencionalmente a brincadeira como ato educativo é considerar o processo de humanização da criança. Ao interagir com outras crianças, ao brincar e ao criar, ela se apropria da cultura humana, internalizando os signos e regras de comportamento, contribuindo subjetivamente para sua formação e construção da autonomia. Sendo assim, as atividades que consideram o brincar e o criar impulsionam, qualitativamente, para que as crianças desenvolvam suas funções psicológicas superiores e se apropriem de qualidades humanas.

E para que o processo de humanização se efetive, reforçamos a importância de um trabalho educativo intencional e planejado, a oportunizar às crianças experiências humanizadoras no cotidiano pedagógico escolar.

A BNCC, aprovada em 2017, embora seja um documento desarticulado da história que a Educação Infantil vinha construindo (reconhecimento como etapa educacional, do cuidar, educar, das interações e brincadeiras trazidas na DCNEI), é obrigatória, prioriza atividades individualizantes conhecidas como “direitos de aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 47), sustentada por interesses internacionais, explicitados na própria BNCC:

(...) o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p. 15).

Com o objetivo de atender a demanda e na promessa de oferecer um material organizado, prático e racional, surgem os apostilamentos aderidos por muitos municípios brasileiros, propondo preparação para os anos posteriores, apresentando como uma saída viável para ocupar as crianças e satisfazer os pais. (ALBANO, 2002, p. 57). Atender as especificidades da infância não se reduz em atividades de cópia, colagem e reprodução da escrita, mas de considerar a cultura da infância: a linguagem, a brincadeira e a criatividade.

Assim, é pertinente questionar: como a brincadeira, a linguagem e a criatividade podem contribuir para aprendizagem da criança e para o seu desenvolvimento, no contexto da Educação Infantil? O desenvolvimento da linguagem considera as múltiplas formas de expressão?

Para tanto, compreendemos que o referencial da THC se apresenta como uma possibilidade de entendimentos acerca desta problemática. Assim, o objetivo geral da pesquisa de mestrado realizada foi evidenciar a importância da brincadeira e da criatividade e a linguagem no contexto da Educação Infantil e a partir de uma perspectiva bibliográfica apresentar um conjunto de indicativos didáticos para se trabalhar a brincadeira e a criatividade como prática pedagógica na Educação Infantil.

No que se refere aos objetivos específicos buscamos compreender o contexto da Educação Infantil por meio de pesquisas realizadas, da legislação e do referencial teórico. Após análise dos documentos, identificamos as contribuições da THC sobre a tríade: brincadeira, criatividade e linguagem.

Por meio de coleta de dados no referencial Teórico adotado, percebemos que a linguagem é histórica e não natural, tornando a chamada linguagem oral, no contexto escolar infantil, complexa e carente de intervenções. Neste processo de estudo reflexivo sobre o desenvolvimento da linguagem constatamos a urgência de se considerar a criação de necessidades não naturais, as chamadas por nós como humanizadoras enriquecidas da cultura, como propulsoras de formas não-cotidianas (Heller 1972), de ser e ver o mundo das crianças da Educação Infantil.

Buscando estabelecer relações entre o desenvolvimento da linguagem, a brincadeira e a criatividade, fomos percebendo por meio das investigações como o processo de desenvolvimento da linguagem se inicia; justamente quando a criança participa e começa a compreender os códigos ligados aos seus significados, tornando-se progressivamente consciente e capaz de se comunicar com outras pessoas.

A linguagem relaciona-se com a brincadeira no sentido de uma função humanizadora induzindo a criança a se relacionar com o mundo dos objetos, satisfazendo necessidades suas imediatas e prazeres cognitivos. A tríade se dá na elaboração mental da realidade apresentada, levando a criança a agir a partir do que tem em mente, e, assim, se orientando e modificando o espaço, e a si mesma.

Nessa perspectiva buscamos problematizar o reposicionamento do professor da Educação Infantil como aquele que ao considerar-se ativo com as crianças, igualmente protagonistas, no contexto das diferentes infâncias, não retrocede diante de um documento obrigatório como a BNCC, mas cria possibilidades de considerar as linguagens das crianças e potencializá-las, tanto na dimensão cultural, como na esfera das particularidades.

Com intuito de compreender o contexto da Educação Infantil no Brasil, procuramos sistematizar as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, fundamentadas na Teoria

Histórico-Cultural. De posse dos dados foram elencados o atual estado do conhecimento na Base de dados BDTD e Capes. Para sumarizar os dados, levantamos os seguintes questionamentos: Quais as pesquisas que existem no campo da Educação Infantil? O que minha pesquisa acrescenta ao campo de outras pesquisas sobre a temática? O que precisa ser aprofundado? O que a pesquisa, aqui delineada, intencionou identificar?

Considerando a problemática da importância de práticas pedagógicas que privilegiem a brincadeira, a criatividade e a linguagem, no contexto da Educação Infantil, delineamos uma pesquisa documental e bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de documentos normativos e obras de pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural. De acordo Com Gil (2002), a vantagem desta pesquisa é o fato de podermos recorrer a uma bibliografia selecionada, conhecer os fatos e coletar os dados, analisando com profundidade as informações para descobrir possibilidades de respostas ao problema da temática em questão.

Nas explorações das fontes bibliográficas foram selecionados os autores clássicos da THC como: Vigotski (1991), (1993), (2008), (2009) (2012), Leontiev (1978), Elkonin (1960), (1987) e Davidov (1998), além de outros pesquisadores contemporâneos brasileiros que estudaram sobre o assunto e produzem conhecimento em consonância com essa perspectiva teórica. Após localização das fontes bibliográficas, foi criada uma pasta para fichamento no computador e anotações no caderno de algumas considerações sobre cada tema do objeto de estudo. Foi um processo longo de exploração para conhecer o material produzido sobre criatividade e brincadeira à luz da THC. Após as leituras, desenvolveu-se um caráter seletivo para elaboração das fichas, contendo resumos no caderno para se ter uma organização do tema a ser estudado e analisado para elaboração dos capítulos.

Foi Organizada uma ficha (Apêndice 1) para o fichamento dos principais autores da Teoria Histórico-Cultural: L.S Vigotski, A. Leontiev, D. B Elkonin, LidiaI. Bozhovich, V. V. Davidov e Lúria. Nessas leituras, foram selecionadas obras relacionadas com o tema e colocadas nos fichamentos com anotações, citações e informações importantes e articuladas com o objeto da pesquisa de mestrado. Esse trabalho ajudou a compreender os dados levantados e estruturar o que seria usado na dissertação posteriormente. Procuramos escrever o conhecimento objetivo construindo sistemas e ideias organizadas mostrando a veracidade dos fatos em todo corpo do texto seguindo o rigor metodológico da pesquisa bibliográfica.

O caminho da ciência não é uma tarefa fácil, foram dias de estudo, perseverança e desânimo, mas esse labor direcionou a construir uma pesquisa bibliográfica no campo da Educação Infantil que vislumbrasse os problemas acerca da criatividade, do brincar e do aprender no contexto da Educação Infantil. O método dialético adotado na pesquisa pressupõe



o estudo do objeto e dos fenômenos, pois, entendemos que nenhum conhecimento é rígido, e como diz Gil (2002 p. 32) “Tudo é visto em constante mudança: sempre há algo que nasce e se desenvolve e algo que se desagrega e transforma”. Portanto, foi imprescindível analisar alguns aspectos da história da Educação Infantil no Brasil e seu marco regulatório.

Se para Minayo (2007), nenhuma ciência é neutra, desta maneira a teoria escolhida é fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético de Marx e os autores selecionados pressupõem em sua gênese uma aprendizagem de maneira social, isto é, nas interações sociais em que as crianças desenvolvem suas funções psíquicas superiores e se desenvolvem como seres humanos. É possível perceber nas entrelinhas a posição da pesquisadora em todo processo de conhecimento, bem como a compreensão do critério de realidade e objetivos a serem investigados. Essa subjetividade para Minayo (2007. p. 14) é essencial, uma vez que a metodologia é “o caminho do pensamento na abordagem da realidade” (MINAYO2007. p. 14).

“Os caminhos para se chegar ao objetivo podem ser diversos e permeados de surpresas, [...] que não devem ser percebidas como desvios e sim como possibilidades criativas.” (PRESTES, 2010, p. 406). Neste sentido, quando utilizamos a pesquisa bibliográfica, foi possível compreender os textos estudados e produzir novos conhecimentos.

Inicialmente buscamos investigar os avanços científicos sobre o objeto de estudo (estado do conhecimento) analisando os últimos cinco anos na Base de dados BDTD e Capes buscando as pesquisas aliadas a THC e orientando naquilo que precisava ser aprofundado.

“A pesquisa documental é fonte rica e estável de dados” (GIL 2002, p. 62), o processo ocorreu semelhante à pesquisa bibliográfica, foi realizada a partir de documentos norteadores da Educação Infantil como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), DCNEI e BNCC. Por meio deles, foi descrito os fatos mais importantes, comparado a realidade e estabelecendo características.

### **1.1 Delineamento do levantamento de pesquisas sobre a Educação Infantil**

Conforme descrito na seção anterior, as buscas foram realizadas nas bases da BDTD e da CAPES, aplicando-se, em ambos os casos, o recorte temporal 2016-2021. Ao empreendê-las, utilizando-nos primeiramente do descritor geral “brincadeira e criatividade-educação infantil” e do filtro “2016-2021”, obtive 18 resultados na BDTD (10 dissertações e 8 teses) e 609 resultados na CAPES (177 teses e 291 dissertações), conforme descreve o quadro abaixo:

**Quadro 1** – Dados encontrados a partir do descritor: “brincadeira e criatividade - educação infantil”

Plataforma	Ano	Quantidade	Teses	Dissertações
BDTD	2016–2021	8	8	10
CAPES	2016–2021	609	177	291

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos critérios afixados e nos resultados de busca (2021).

Cumprе salientar que, conforme orienta o Portal da CAPES, nele se faz necessário utilizar o operador booleano “AND” quando das buscas, operador esse que “[...] funciona como a palavra “e”, fornecendo a intercessão, ou seja, mostra apenas os registros que contеnham todas as palavras digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa.” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2019, p. 41). A não utilização deste operador faz com que o sistema procure por todo e qualquer conteúdo cujo título inclua algum dos descritores, conduzindo assim, a resultados na casa das centenas de milhares. Uma vez que é humanamente inviável avaliar um número tão grande de resultados, torna-se necessário usar o referido operador para restringir a busca.

Num segundo momento da busca, acrescentou-se uma qualificação aos descritores, a fim de incluir uma especificação referente à perspectiva teórica adotada na pesquisa acadêmica, valendo-me então do seguinte descritor: “brincadeira” AND “criatividade” AND “educação infantil” AND “teoria histórico-cultural”. De uma vez empregado tal descritor nos mecanismos de busca, e mantendo o filtro “2016-2021”, encontrou-se 2 resultados na BDTD (2 teses) e 7 resultados na CAPES (3 teses e 4 dissertações), conforme o quadro abaixo:

**Quadro 2** – Dados encontrados a partir do descritor: “brincadeira e criatividade educação infantil - teoria histórico-cultural”

Plataforma	Ano	Quantidade	Teses	Dissertações
BDTD	2016–2021	2	2	0
CAPES	2016–2021	7	3	4

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos critérios afixados e nos resultados de busca (2021).

Esta segunda busca foi particularmente relevante, pois o aspecto distintivo desta é assentado pela sua adesão à Teoria Histórico-Cultural – importante perspectiva teórico-metodológica proposta por Lev Vigotski e seus seguidores. Assim, ao considerar que a segunda busca se caracterizou pela inclusão da referida teoria em seu descritor, é pertinente catalogar, aqui, seus resultados na íntegra. Faremos isto a seguir, descrevendo-os por meio de quadros, e em seguida, fazendo breves comentários sobre a pertinência deles – o que funcionou como uma

pré-análise das produções acerca do objeto de pesquisa. Feito isso, dedicamos a seção posterior do trabalho a uma justificação dos textos que escolhemos a partir dos resultados totais dessa segunda busca, já que nem todos se conformaram às especificidades dessa pesquisa, particularmente, à sua orientação histórico-cultural e ao segmento da Educação Infantil.

No quadro 3 e gráfico 1 temos uma visão panorâmica dos achados das últimas buscas, divididos a partir das plataformas e dos tipos de trabalho em questão, ou seja, (teses de doutorado e dissertações de mestrado).

**Quadro 3** – Produções científicas em nível de Doutorado BDTD

Ano	Título	Área	Autor	Orientador	Instituição	UF
2018	O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado	Educação	Fabricia Pereira Teles	Maria Cecília Camargo Magalhães	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SP
2018	Atividades de letramento na Educação Infantil: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades orais e escritas	Linguística Aplicada	Ariane Ranzani	Maria Sílvia Cintra Martins	Universidade Federal de São Carlos – Campus São Carlos	SP

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos resultados de busca (2021).

Podemos constatar que, as duas teses encontradas na BDTD trazem em seus títulos o descritor “educação infantil”, mas são direcionadas para áreas diferentes: a primeira, de Fabricia Teles, atém-se à Educação, ao passo que a segunda, de Ariane Ranzani, insere-se na Linguística Aplicada. Lembra-se aqui, que essa pesquisa acadêmica versa sobre a temática da brincadeira, criatividade e linguagem no contexto da Educação Infantil (segundo uma ótica histórico-cultural vigotskiana). Assim, qualquer pré-análise dos achados deve levar em conta esse fato.

O trabalho de Fabricia Teles (2018) mostra-se mais próximo ao objeto de pesquisa delineado, pois, conforme o resumo do texto, a autora propõe-se a refletir sobre como a realidade do “brincar” poderia conduzir-nos a uma reorganização do currículo escolar em Educação Infantil, “abordando, de modo central, o brincar e as atividades sociais em que as crianças participam e, neste contexto, apropriam-se da cultura, assumem posições e tornam-se agentes”. Ainda, vai ao encontro dessa pesquisa acadêmica na medida em que: “propõe a superação de uma base tradicional de currículo, na Educação Infantil, ao apresentar uma nova proposta organizada com base em Atividades Sociais, apoiada nos pressupostos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural”. Ou seja, discute a questão da brincadeira e criação na Educação Infantil a partir de uma perspectiva vigotskiana. Na próxima seção, aprofundaremos

melhor esses pontos; por ora, cabe estipular a seleção do texto de FabriciaTeles no Estado do Conhecimento. Mas, o mesmo não se pode dizer da tese de Ariane Ranzani, pois essa autora, apesar de incluir em sua metodologia as contribuições da teoria Histórico-Cultural, foca a questão do letramento. De acordo com o resumo de sua tese, ela busca compreender como a prática do “reconto” de livros infantis pode implicar um aprofundamento no letramento, na medida em que conduz a uma apropriação da linguagem e a um desafio à criação. Para tanto, investiga diversos tópicos, tais como: letramento, tradução literária, literatura infantil. Em suma, apesar de ter pontos de convergência com o meu estudo, trata-se de uma tese com múltiplos enfoques, a ser entendida como apenas secundariamente relacionada a essa pesquisa.

**Quadro 4** – Produções científicas em nível de Doutorado CAPES

Ano	Título	Área	Autor	Orientador	Instituição	UF
2018	A Imaginação Criativa e os Processos Criativos dos Docentes da Educação Infantil	Formação de Professores	Antônio Cavalcante Filho	Ana Ignez Belém Lima Nunes	Universidade Estadual do Ceará	CE
2017	Uma Experiência da Utilização da Robótica Educacional Como Provocadora do Estado de Flow Visando Potencializar a Capacidade de Resolução de Problemas e a Criatividade	Educação Musical	Amilton Rodrigo de Quadros Martins	Adriano Canabarro Teixeira	Fundação Universidade de Passo Fundo	RS
2016	Modelo de Ensino Fluxo Criativo: Uma Proposta Teórico-Prática a Partir de Estudo Cross-CulturalMulticasos com Programas de Musicalização	Educação Musical	Kamile Santos Levek	Diana Santiago da Fonseca	Universidade Federal da Bahia	BA

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos resultados de busca (2021).

A maior parte das teses encontradas no portal da CAPES estão inseridas na área da Música. Felizmente, a única delas, estritamente voltada para a Educação, apresenta uma clara correlação com esta pesquisa. Trata-se do trabalho de Antônio Cavalcante Filho, trabalho este que, conforme o resumo procura “compreender o papel da imaginação criativa, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural de Vigotski, presente na formação dos docentes de Educação Infantil.” (Cavalcante Filho, 2018. p. 8) compartilha de um objetivo muito semelhante ao nosso, que é o de compreender o papel da imaginação e da criatividade na Educação Infantil a partir de um olhar vigotskiano. Deste modo, é pertinente considerá-lo dentro do nosso Estado do

Conhecimento. O mesmo não se passa com as teses de Amilton Martins e KamileLevek, as quais não apenas se inserem em um ramo específico da Educação, qual seja: o da Educação Musical, mas assemelham a essa pesquisa apenas no que concerne à preocupação com a criatividade na Educação Infantil. Martins postula que sua tese busca “compreender qual o potencial da Robótica Educacional provocar experiências de FLOW (MihalyCsikszentmihalyi) e, com isso, desenvolver a criatividade”, ou seja, ocupa-se da questão sobre a robótica poderia proporcionar experiências de fluxo de informação (*‘flow’*) e assim auxiliar no desenvolvimento da criatividade. Segundo resume KamileLevek, em sua tese: “A hipótese era que a criatividade, quando estimulada em aulas de musicalização proporciona experiências positivas para crianças, pais e cuidadores, professores e comunidade. O problema de pesquisa buscou descobrir de que forma a criatividade é trabalhada em programas de musicalização”. É interessante notar que Levek também incluiu a “teoria do fluxo” no rol de perspectivas teóricas de seu trabalho, aproximando-se assim de Martins e revelando certa tendência nos estudos de Educação Infantil e Música. Contudo, em nenhuma das teses se observa a perspectiva da teoria Histórico-Cultural. Assim, convergem pouco com essa pesquisa.

**Quadro 5** – Produções científicas em nível de Mestrado CAPES

Ano	Título	Área	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição	UF
2020	Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa no PIBID: reflexões sobre o uso de jogos lúdico-didáticos	Linguística e Língua Portuguesa	Flávia Miriane Monteiro	Ana Cristina Biondo Salomão	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	SP
2020	Reescrevendo Novos Horizontes e Possibilidades Para a Educação Infantil a partir do Amar e Brincar	Educação	Luciéli Sodre de Moura	Valdo Hermes de Lima Barcelos	Universidade Federal de Santa Maria	RS
2017	As Emoções e Sentimentos na Literatura Infantil: perspectiva vigotskiana	Ciência, Linguagens, Tecnologias e Cultura	Cleonice Marçal	Tamara Cardoso André	Universidade Estadual do Paraná	PR
2016	Os Saberes das Artes Visuais na Educação Infantil: o olhar de uma professora numa escola pública municipal de Natal-RN	Ensino de Artes	Dominique Cristina Souza de Sena Maranhão	Marcos Alberto Andruchak	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	RN

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos resultados de busca (2021).

Por fim, no portal da CAPES, só encontram dissertações de Mestrado quando da inclusão da expressão “Teoria Histórico-Cultural” no descritor de busca. Eis a seguir o que a leitura dos resumos nos revela. Conforme sintetiza Flávia Monteiro:

“Considerando a utilização de diferentes estratégias no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, o enfoque deste trabalho foi investigar como a utilização de jogos lúdico-didáticos é compreendida por professores em formação, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em sua prática docente.”

Trata-se, portanto, de um trabalho voltado especificamente para a docência em língua inglesa; o qual, apesar de trazer em seu arcabouço teórico a Teoria Histórico-Cultural, revela-se bastante específico, pouco próximo à essa pesquisa. Luciéli de Moura, por sua vez, produz uma dissertação que, em suas palavras, procura “investigar a importância do amar e brincar para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil a partir das proposições de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner.” Moura, ao vincular o “brincar” ao “desenvolvimento integral da criança”, aproxima-se desta pesquisa. Porém, seu foco não é apenas o “brincar”, mas também o “amar”; ademais, sua orientação teórica é consideravelmente distinta da nossa pesquisa. Por conseguinte, consideramos sua tese como distante da nossa pesquisa. Já a dissertação de Cleonice Marçal, aproxima-se da nossa ao destacar, já em seu subtítulo, que adere a uma perspectiva vigotskiana. Porém, ela vai além da problemática da criatividade, acrescentando a relação com a literatura infantil; nas palavras da autora: “O objetivo geral foi compreender as relações entre literatura infantil e desenvolvimento das emoções/sentimentos e criatividade/imaginação segundo a teoria de Vigotski” (MOURA, 2020, p. 12). Não considere, portanto, que se trate de um trabalho com o mesmo teor do nosso. Por fim, a dissertação de Dominique Maranhão, de acordo com seu resumo, procura “analisar como ocorre o ensino de Artes Visuais numa instituição pública de Educação Infantil pela entrevista da professora, bem como refletir, a partir da observação da sala de aula, como tal ensino é agenciado” (MARANHÃO, 2016, p. 10). Notamos, pois, que este é o trabalho mais distante da nossa pesquisa, porquanto não aborda nem a relação entre criatividade e imaginação na Educação Infantil e nem a teoria histórico-cultural.

Do exposto, temos que, por critério de proximidade com o nosso objeto de pesquisa, o qual foi caracterizado pelo descritor “brincadeira e criatividade educação infantil teoria histórico-cultural”, concluí que os trabalhos descritos no **Quadro 6** constituem as pesquisas relacionadas ao objeto recém-mencionado:

**Quadro 6** – Estado do conhecimento com base no descritor “brincadeira e criatividade educação infantil teoria histórico-cultural” e filtro temporal “2016-2021”

Ano	Título	Autor	Trabalho	Plataforma
2018	O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado	Fabricia Pereira Teles	Tese	BDTD
2018	A Imaginação Criativa e os Processos Criativos dos Docentes da Educação Infantil	Antônio Cavalcante Filho	Tese	CAPES
2017	As Emoções e Sentimentos na Literatura Infantil: perspectiva vigotskiana	Cleonice Marçal	Dissertação	CAPES

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos critérios afixados e nos resultados de busca (2021).

Temos, portanto, duas teses e uma dissertação em nosso Estado do Conhecimento. Na BDTD, chegamos a apenas um resultado final, ao passo que na CAPES restaram-nos dois. De posse destes resultados, dedicamos a próxima seção do trabalho a uma abordagem mais detalhada dos conteúdos obtidos e das correlações e descontinuidades entre estes e ao objeto de pesquisa.

## 1.2 Síntese do levantamento das teses e dissertações

Conforme se percebe do que foi exposto, o Estado do Conhecimento relativo ao descritor “brincadeira e criatividade, Educação Infantil, Teoria Histórico-Cultural” revela-se precário. Temos aí, portanto, uma primeira justificativa para a pesquisa: visto que, apesar da evidente importância, tanto da temática quanto da abordagem teórica adotada, há, ainda, pouquíssimos trabalhos nesta direção. Havendo tanta precariedade já no nível quantitativo, tornam-se maiores as chances de haver precariedade no nível qualitativo. Por outras palavras: com tão poucas explorações do assunto, há razões para crer na existência de aspectos importantes pouco explorados ou mesmo, o que é pior, inexplorados. Temos, por conseguinte, a possibilidade de extrair um segundo nível de justificativa a partir do Estado do Conhecimento recém-postulado: pois, também no nível qualitativo, percebem-se razões para empreender estudos acadêmicos naquela direção. A seguir, fizemos uma breve descrição das particularidades de nossa pesquisa; e, na sequência, procuramos comparar esta com os trabalhos que foram arrolados em nosso Estado do Conhecimento, a fim de destacar as contribuições e os avanços que o nosso estudo em particular pôde realizar.

Intitulada “Propostas Didáticas para a Educação Infantil: a tríade brincadeira, criatividade e linguagem”, a nossa pesquisa de Mestrado em Educação procura investigar a relação entre as brincadeiras e a capacidade para a criatividade, a fim de refletir sobre se tal relação deve ou não ser considerada uma parte constitutiva da Educação Infantil. É comum conceberem-se as brincadeiras como atividades secundárias ou mesmo externas e acidentais para o universo da Educação Infantil. A presença destas atividades lúdicas seria, aliás, evidência de que tal nível de Educação é meramente transitório, uma espécie de ponte para a etapa seguinte (Ensino Fundamental), não contendo nada de intrinsecamente distinto. Em nossa pesquisa, entretanto, procuramos questionar esta visão, entendendo que a Educação Infantil é, sim, uma etapa distintiva e singular da Educação, contendo seus próprios ditames e peculiaridades, entre os quais se encontram as brincadeiras e o respectivo estímulo da criatividade.

Vale destacar que o objeto de estudo faz parte de um conjunto de outras pesquisas que intencionam pesquisar o contexto da Educação Infantil compreendemos por meio da perspectiva de Vigotski de que atividade criadora não significa não ter intencionalidade. A criatividade precisa ser desenvolvida e potencializada, portanto, esse segmento de Educação carece de ensino e esse é o diferencial da pesquisa de mestrado realizada: contribuir com propostas que valorizem a brincadeira como atividade que potencializa a criatividade.

Deste modo, procuramos trazer à tona a importância das brincadeiras para o desenvolvimento da criatividade – e, por conseguinte, para o desenvolvimento da própria vida cognitiva das crianças como um todo. Quer dizer: as brincadeiras parecem ser muito mais do que meras atividades casuais e recreativas praticadas pelas crianças. Diante disso, em nosso trabalho procuramos abordar, também, quais seriam as implicações dessa realidade para a configuração do currículo infantil. Pois que, se as brincadeiras estimulam a criatividade, e se isso é vital para o processo de aprendizado da criança, então se torna necessário elaborar práticas pedagógicas que compreendam tal realidade. Com efeito, brincar é muito mais do que passar o tempo e se divertir: implica, pois, todo um universo de significação e (re) apropriação das percepções e dos saberes sobre o mundo. Sendo esse o caso, tenho razões pertinentes para acrescentar a relação entre brincadeiras e criatividade no rol das considerações curriculares e programáticas da Educação Infantil.

Magalhães (2018) realiza uma sólida investigação sobre a maneira como a consideração do brincar pode levar a uma reorganização do currículo da Educação Infantil. Porém, por inserir-se na Linguística Aplicada, seu trabalho dá uma maior atenção ao papel da linguagem na Educação; ao mesmo tempo, a criatividade em particular não é vista como objeto específico



de análise. Assim, cremos que nosso estudo traz uma inovação ao destacar a criatividade no interior do processo de aprendizado e desenvolvimento cognitivo.

Já com o trabalho de Cavalcante Filho (2018) se passa algo distinto: ao passo que ele dá especial atenção ao conceito vigotskiano de criatividade, não confere qualquer ênfase às brincadeiras. Seu trabalho é, sem dúvida, uma referência incontornável na academia brasileira sobre ação criativa na Educação Infantil por um viés Histórico-Cultural. Porém, nele não se investiga a relação inerente entre criatividade e brincadeira no contexto da Educação Infantil. Assim, novamente notamos um ganho expressivo de nossa pesquisa, pois ela acrescenta ao que, segundo a própria perspectiva vigotskiana, é fundamental para o universo do desenvolvimento da criança.

Por fim, o estudo realizado por Marçal (2017) mostra-se importante para entender a perspectiva vigotskiana quanto ao papel das emoções e sentimentos na Educação Infantil. Contudo, conforme designa a própria autora, trata-se de um trabalho centrado na literatura infantil. Nele, encontramos uma descrição bem fundamentada sobre a interconexão entre as emoções e a criatividade. Porém, o mote da autora é, pois, a Literatura Infantil, diferentemente de nossa pesquisa, que foca as brincadeiras. “Em virtude disso, entendemos que, novamente, a nossa pesquisa vem a somar no presente Estado do Conhecimento, ou Estado da Arte”, representando um avanço significativo, porquanto, propõe unificar elementos vitais do desenvolvimento infantil em uma perspectiva vigotskiana.

Em suma, com base nos avanços teóricos galgados pela Teoria Histórico-Cultural, procuramos evidenciar a maneira como as brincadeiras e os respectivos estímulos à criatividade revelam-se centrais para a Educação Infantil. De toda maneira, a pesquisa realizada não é pertinente apenas do ponto vista teórico-científico, mas vêm ao encontro de lacunas, práticas e concretas, encontradas, particularmente, no cenário brasileiro. Isso porque, apesar de a BNCC mencionar a brincadeira como um eixo norteador da Educação Infantil, ainda se nota uma visão um tanto assistencialista neste contexto. A criança parece ainda ser vista como uma espécie de sujeito precário; e a Educação Infantil, por sua vez, como uma mera ponte para algo mais relevante. Contudo, se as afirmativas estiverem corretas e o universo lúdico-criativo da criança for um motor central de seu desenvolvimento, então poderemos mostrar lacunas na mentalidade ainda vigente quanto à natureza, importância e estruturação da Educação Infantil.

Defendemos, de maneira efetiva, que esse potencial da pesquisa se mantém frente ao Estado de Conhecimento aventado no presente trabalho. Os três trabalhos, incluídos em Estado, a saber, Magalhães (2018), Cavalcante Filho (2018) e Marçal (2017), mostram-se pesquisas sólidas e importantes no que se refere ao descritor “brincadeira e criatividade educação infantil

teoria histórico-cultural”. Porém, nenhum deles abarca os mesmos elementos trazidos pela presente pesquisa.

### **1.3 Breve apresentação dos capítulos**

No capítulo Denominado o ‘Eixo do Desenvolvimento Infantil na Educação’ buscamos trazer os conceitos centrais da THC e suas contribuições nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil. De acordo com a perspectiva histórica desta teoria, o ser humano se desenvolve em sociedade, ou seja, em contato com a cultura. Fundamentada nos estudos do psicólogo russo Lev Semionovich Vigotski (fundador) e seus principais representantes como Leontiev e Lúria e, também, outros prosseguidores como Elkonin e Davidov, depreendemos as contribuições dos autores a respeito da abordagem Histórico-Cultural, as funções psíquicas e o desenvolvimento integral na idade infantil.

Em seguida, no capítulo seguinte apresento o “Marco legal da Educação Infantil” nele abordo a trajetória histórica até o contexto atual da legislação que norteia este segmento de educação (Constituição Federal, LDB, Diretrizes, RCNEI, BNCC). A pesquisa documental foi fundamentada nos documentos oficiais do Brasil, disponíveis em sites da *internet*, com o objetivo de mostrar a trajetória da Educação Infantil, contribuindo para compreensão de um resumo bibliográfico que aponta as propostas educacionais, os direitos assegurados pela legislação e a importância desta pesquisa como reflexões para o trabalho junto às profissionais da EI.

Em “O papel da linguagem no desenvolvimento Infantil”, abordamos que o processo de apropriação da linguagem pela criança é histórico, apoiado em Vigotski (2001), Lúria (1987) e Elkonin (1987) defendemos que a apropriação dos signos e significados não é naturalizante, a linguagem é processo complexo, progressivo e carente de intervenção. Buscamos apresentar a importância do diálogo, da partilha e da participação das crianças nas experiências da escola, considerando vivências cotidianas.

O capítulo apresenta o processo de desenvolvimento das capacidades especificamente humanas e a importância do adulto para enriquecimento da cultura, na intervenção intencional e na criação de necessidades que venham satisfazer as crianças e potencializar a construção de sentidos e formas de explorar e ver o mundo.

O quinto capítulo intitulado: “o Lugar da brincadeira na Escola de Educação Infantil tem como objetivo mostrar que a brincadeira é a atividade guia da Educação Infantil, como referencial teórico fundamentei em Vigotski (1991), (2008), (Prestes (2012), Elkonin

(1998), (1987), Leontiev (2001), Davidov (1998) e Bozhovich (1987) ao analisar cada um desses autores percebemos que a brincadeira tem função humanizadora, por meio delas as crianças se relacionam socialmente e internalizam ações. Nesses estudos apontamos que o brincar-de-faz-de-conta para Vigotski (2008) é muito sério e complexo, tem papel no desenvolvimento psíquico, neste sentido é na brincadeira que a criança experimenta necessidade e desejos, resolve conflitos e se envolvem em situações imaginárias. O autor valoriza essas possibilidades de a criança atuar no imaginário e afirma que a brincadeira é a linha principal do desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

No sexto capítulo “Criatividade e Desenvolvimento Infantil, apoiamos nas idéias de Vigotski (1991), (2001), (2012), Davidov (1998), Leontiev (2001) e entendemos que a criatividade é um processo psíquico que construímos nas crianças e que está em conjunto com outras funções superiores como a imaginação, pensamento, memória e brincadeira. Tais processos psíquicos favorecem a possibilidade de criar. A criatividade é defendida pelos autores como um processo histórico que se desenvolve desde muito cedo, não é natural, depende das condições ambientais e sociais. Neste sentido a criatividade é um processo complexo e subjetivo da atividade humana, é constituída nas relações, daí a importância de o professor observar e promover atividades estruturadas que potencialize o processo criativo. Neste capítulo damos ênfase ao desenho infantil, Vigotski (2012) analisou esse processo na infância fazendo relações entre fala e desenho, é um capítulo importantíssimo que traz o afeto e motivação como ferramentas de desenvolvimento da criatividade nas crianças.

O sexto e último capítulo apresentam um conjunto de indicativos didáticos para as práticas pedagógicas na EI, levando em consideração o apreendido a partir dos estudos anteriores.

Tendo como referência a Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade<sup>7</sup>, investigamos as contribuições da brincadeira e criatividade na Educação Infantil, bem como as ações pedagógicas com relação a este primeiro segmento da Educação escolarizada, de forma que considere a criança como “sujeito de direitos”, que tem necessidades de vivenciar nesta etapa práticas educativas condizentes com sua realidade emocional e social. De forma a entender que a Educação Infantil, como primeira etapa da educação escolarizada, tenha finalidades e fins próprios, não sendo ponte para o Ensino Fundamental, sendo importante, mas não com esta função.

---

<sup>7</sup> TA- A Teoria da Atividade foi fundada por Alexei Leontiev na ex-URSS. Vigotsky, Lúria e Leontiev trabalharam juntos até 1930- Juntos desenvolveram a Teoria Sócio-histórica das funções psíquicas superiores.

A partir do tema brincadeira e criatividade, mostramos as contribuições da THC e TA. Após a análise de dados de pesquisas anteriores, constatamos que esta pesquisa se insere num conjunto de outras pesquisas que intencionam investigar a Educação Infantil, mais especificamente sobre a importância da brincadeira e da criatividade e da linguagem no desenvolvimento das crianças.

A presente dissertação traz como parte de seus estudos a importância do saber sistematizado considerando os conhecimentos prévios. O diálogo entre as relações, os objetos e o contexto compreendem um olhar cuidadoso e organizado. A educação ao considerar a situação social da criança, busca estratégias e possibilidades de experiências que potencialize as habilidades da criança.

Quando a criança tem habilidade para fazer algo, significa de acordo com Vigotski (1991) que sua mente entrou em conflito, experimentou situações e aprendeu a solucionar as amarras situacionais, ou seja, já sabe fazer, assim está apta para avançar na habilidade, ou seja, tem um saber internalizado.

Desta maneira essa pesquisa de mestrado busca defender um espaço de educação que reconheça a criança como sujeito do conhecimento e produtora de sentido. O adulto que se guia pela idade psicológica da criança e reconhece as formas de comunicação legítima da criança aponta para o verdadeiro sentido da escola de Educação Infantil.

Uma escola que possa despertar na criança um sentimento de pertencimento a uma sociedade, onde ela compartilha o mundo, tornando-se sujeito, podendo desde muito cedo, explorar o mundo dos adultos e a cultura historicamente construída.

Se cada criança tem sua singularidade, sua forma específica de ver e significar o mundo pelas relações mediadas, Lúria (1986) sugere a intervenção para o desenvolvimento que não ocorre naturalmente. Crê na possibilidade da criança se expandir na escolarização, nas vivências intencionalmente construídas, na interação, no diálogo, na partilha.

A Educação Infantil ao considerar as brincadeiras e atividades pautadas pelo diálogo, permite que a criança faça relação entre o signo e o significado, tornando-a cada vez menos atrelada a uma comunicação situacional, mas de forma como afirma Vigotski (2001) tornando cada vez mais verbal.

Leontiev (1978) orienta-nos a seguir a periodização do desenvolvimento psíquico. Pautamos em Elkonin; em sua divisão sobre essas atividades na Educação Infantil, que são três: Comunicação Emocional Direta, Atividade Objetiva Manipulatória e Jogo de Papeis.

Considerando cada uma dessas atividades típicas da criança, buscamos fazer uma relação entre o documento nacional obrigatório (BNCC) de forma que o aprendiz tenha predisposição a aprender, a modificar, a criar algo novo.

Os indicativos didáticos apresentam-se como uma dinâmica que valoriza o processo de aprendizagem, contribui para que as práticas pedagógicas coloquem a criança em um estado de desafio, e nas ações criativas aprendam a se apropriar das regras, das resoluções dos problemas.

Após ter descrito as buscas em torno da temática eleita, constatamos um Estado do Conhecimento quantitativamente precário, composto por apenas 3 trabalhos (duas teses e uma dissertação). Não se entenda, é claro, que isso implica uma crítica aos trabalhos encontrados. Muito pelo contrário: pareceram-me trabalhos sólidos e bem fundamentados. Porém, salta à vista o fato de que nenhum deles propõe-se a relacionar a brincadeira, a criatividade e linguagem na Educação Infantil, ou seja, evidenciar a importância e o lugar que ocupam considerando a Teoria Histórico-Cultural. Assim sendo, notamos uma lacuna nas pesquisas brasileiras em nível de Mestrado e Doutorado, e que a nossa pesquisa bibliográfica pretende contribuir: “A Brincadeira, a Criatividade e Linguagem no Contexto da Educação Infantil: aprofundamentos teórico-metodológicos”.



## **2 O EIXO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

O presente capítulo tem como objetivo identificar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil. De acordo com a perspectiva histórica desta teoria, o ser humano se desenvolve em sociedade, ou seja, em contato com a cultura. Fundamentada nos estudos do psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski (fundador) e seus principais representantes como Leontiev e Lúria e outros prosseguidores como Elkonin e Davidov buscamos trazer as contribuições dos autores a respeito da abordagem Histórico-Cultural, as funções psíquicas e o desenvolvimento integral na idade infantil. Os trabalhos de A. N. Leontiev (1978) e D. B. Elkonin (1987) ressaltam a importância da inserção da criança na cultura, bem como, a importância da linguagem, do pensamento e do desenvolvimento das funções psíquicas. Em Leontiev (1978), sua pesquisa acerca da experiência histórica do indivíduo e da Teoria da Atividade tem excelentes contribuições para a Educação Infantil, principalmente quando traz a questão da brincadeira e o discurso da periodização.

### **2.1 A teoria histórico-cultural e sua importância para educação infantil**

A Teoria Histórico-Cultural, de base marxista, iniciada por Lev Vigotski apresenta em linhas gerais, os caminhos para uma Educação transformadora. Para entender o nascimento da Teoria, daremos ênfase aos estudos de Vigotski (1991), (2003), (2008) e (2012). O autor em seus estudos foca no desenvolvimento da aprendizagem e a na importância das relações sociais para afirmação do processo psíquico.

Para compreender a obra de Vigotski, é preciso ter em mente as lutas travadas na União Soviética (URSS).

De olho no contexto, observamos que a Rússia era um país pobre e camponês, e com a Revolução de 1917, interesses diferentes entraram em jogo. De um lado, o proletariado, visando à socialização dos meios de produção e da propriedade privada, e por outro, os camponeses trabalhando muito e ganhando pouco, querendo garantir seu pedaço de terra para sobrevivência.

Os interesses de Lênin e demais líderes em expandir a produção a todos os países da Europa, colocou o governo Bolchevique numa posição de “aguenta-se” (PASQUALINE, 2006, p. 63), garantindo assim, a revolução em outros países. Devido a essa demanda, dá-se início a uma luta de classes entre burgueses e proletários, embora tenha ocorrido a abolição da propriedade privada, a URSS mantinha um baixo nível de produção nas forças produtivas, em especial, na agricultura, resultando em contradição que, ora possuía características burguesas,

ora socialistas. Constatamos a importância desse contexto histórico-social para o nascimento da Psicologia Histórico-Cultural.

Diante dos problemas enfrentados, começa-se um esforço da Ciência no processo de construção da sociedade socialista. Desencadeou-se, então, um processo revolucionário que começou desde a tomada de consciência até a fase conhecida como década de ouro (período de revolução científica na Psicologia de base marxista). Essa condição ideológica com princípios marxistas é a chave para compreender a THC. Não há como negar o profundo impacto desse contexto histórico nas inclinações ideológicas de Vigotski e suas convicções teóricas.

Com o término do ginásio, Vigotski, com 17 anos, é admitido na Universidade de Moscou, em 1913. Estudante de Direito, também se matriculou em História e Filosofia pela Universidade de Chaniavski. Sua paixão pela Psicologia é perceptível em todas as suas obras.

Aos 21 anos, ao voltar para Gomel, no final de 1917, dedicou-se à carreira de professor, lecionando Literatura Russa em escolas, Psicologia Geral Infantil e Pedagógica nos cursos técnicos de Pedagogia, e, também, se dedicando a atividades culturais (PRESTES, 2010, p. 4). Aos 27 anos, em sua volta para Moscou, na qualidade de pesquisador, já com 3 livros escritos, tendo apenas 1 de seus livros publicados em 1926: *A Psicologia Pedagógica*.

O jovem pesquisador logo toma frente da Troika, formada por Luria e Leontiev em seu novo local de trabalho (Instituto de Psicologia) e, como mencionado anteriormente, a Revolução colocou como tarefa primordial a formação de um novo homem para viver na sociedade socialista. A abordagem desenvolvida por Vigotski colocava o homem num patamar diferente das investigações científicas com animais. Prestes (2010) ressalta que o desafio era criar uma teoria estritamente humana com base materialista, em que Marx, Engels e Pavlov foram fundamentais, como também, autores ocidentais como: Kurt Lewin (1890-1947), Heinz Wener (1890-1964), Willian Stern (1890-1964), Karl Bühler (1916- 1963) e Charlotte Buhler (1893-1974) e Wolfgang Koller (1887-1967).

Em 1929 a Teoria Histórico-Cultural foi considerada antimarxista e reacionária, censurada pelo governo Stalinista. Acredita-se que, se na manhã de 11 de junho de 1934, se Vigotski não tivesse falecido de tuberculose, teria tido o mesmo fim de seu primo David Vigotski (poeta, tradutor e crítico literário) morto em um campo de trabalho forçado.

De acordo com Prestes (2010), para se fortalecer no poder, Stalin iniciou as caças às bruxas e adotou a censura e repreensão, causando uma reviravolta na Ciência e Educação, tornando o marxismo como dogma. Suas contribuições na Psicologia da Educação estavam postas com seu nome proibido, seus colegas não podiam mencioná-lo, mas a sua importância



acadêmica em sua curta trajetória (37 anos) jamais será esquecida e seus estudos continuam sendo instigados pelas mais diferentes áreas no mundo.

Lúria (1986) considera Vigotski um gênio e foi um dos principais idealizadores da retomada das edições de sua obra. No que diz respeito à Leontiev, também empreendeu esforços para a publicação das obras adormecidas de seu colega com ajuda de René Zazzo, psicólogo francês. Leontiev e Vigotski eram marxistas sinceros, Tanto que Leontiev reconheceu o papel central de Vigotski na THC e a importância dela para a formulação de sua Teoria da Atividade. É impossível negar seu compromisso com os estudos da Troika, não ficou a sombra de seu mestre, tinha luz própria e brilhou com todo seu esplendor (PRESTES, 2010, p. 65).

Os estudos de Marx e Engels proporcionaram um mar de possibilidades para aqueles que acreditavam num mundo novo, num novo homem, com o compromisso das ideias da revolução para uma sociedade justa e solidária.

Ao ingressar na pesquisa, ainda em Gomel onde organizava o gabinete de Psicologia, cujo objetivo principal eram as atividades científicas de pesquisa e práticas voltadas para a Pedagogia e a Psicologia experimental, Vigotski organizou cinco trabalhos a fim de fundamentar sua teoria. Esta foi apresentada no segundo Congresso Russo de Neuropsicologia, realizado em Petrogrado, entre os dias 03 e 10 de janeiro de 1924. Ao finalizar sua apresentação Vigotski foi convidado para trabalhar no instituto de Psicologia Experimental de Moscou. Após sua contratação, passou a compor o grupo de pesquisa (Troika).

A recém-formada União Soviética vinha lidando com enorme número de crianças abandonadas e órfãs; Vigotski mergulhou de cabeça nesses estudos, levantando cuidadosamente, os problemas da instrução e educação de crianças com desenvolvimento diferenciado. O país sofria com a fome, a epidemia de tifo e situações de desespero, essas crianças, ora eram abandonadas a própria sorte, ora fugiam de casa. Com os orfanatos transferidos para a área educacional o Estado começou a apoiar essas crianças, protegendo-as do abandono. As contribuições de Vigotski em sua obra “Psicologia da arte” (1999) e “Psicologia Pedagógica” (2003) refletem os desafios com quais a revolução pós-socialista vinha enfrentando. Com o objetivo de ajudar os processos pedagógicos à luz da ciência, o autor começou a formulação de suas ideias no mundo psíquico do homem e sua relação com a natureza, defendendo assim, o Materialismo Histórico-Dialético como uma nova possibilidade para a Pedagogia e Psicologia.

Conhecido como o grande fundador da THC e líder do grupo de pesquisa, conduzindo Lúria e Leontiev e, posteriormente, os cinco autores: Zaporjets, Morozova, Bojovich, Slavina e Levina, mais tarde, incorporaram ao grupo Elkonin e Galperin (PASQUALIN, 2006, p. 68).

Vigotski se vê em um embate no campo da Ciência entre aquilo que era social e aquilo que era biológico. Nosso autor coloca-se numa posição em que o ser humano nasce com uma carga hereditária que se transforma socialmente. Em seu ponto de vista, é preciso que estude o homem em seu desenvolvimento histórico, sua história de vida, sua relação com os instrumentos.

Com a interpretação mecanicista e vulgarização do marxismo, a escola de Vigotski foi alvo de duras críticas; e com agravamento da situação política, Leontiev e parte do grupo (Bojovich, Zaporejets, Galperin, Zinchenko, entre outros) transferem-se para a academia de Psiconeurologia da Ucrânia em Karkhov. De acordo com Pasqualini (2006), nesse momento Vigotski aprofundou seu vínculo com Elkonin, mas infelizmente se viu diante de duras críticas e retaliações pela consolidação de Josef Stalin<sup>8</sup> no poder, embora tivesse uma importante parcela de contribuição para a revolução russa, suas obras foram proibidas dois anos após sua morte em 1934.

Elkonin publicou mais de 100 trabalhos, todos eles relacionados aos problemas da Educação e do ensino. O autor trabalhou com a importância dos jogos e brincadeiras como preparação para a vida adulta, e assim, a criança reconstitui aquilo que tem como linguagem na brincadeira que, por meio dela, tem um entendimento sobre o mundo. Seu foco foi no ser humano; foi um dos principais autores da THC sobre jogos e brincadeiras, colocando a criança como central no processo e capaz de apropriar da cultura e conhecimento de forma prazerosa e criativa.

A Teoria Vigotskiana ajudou a pensar uma nova Psicologia que partia da consciência humana. Vigotski desenvolveu seus estudos com base nas teses marxistas, analisando os fatos e escrevendo como ele pensava.

Sendo assim, os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural estão apoiados no Materialismo Histórico-Dialético, onde Marx analisou a sociedade diante do contexto e condição em que o homem está inserido.

No que se refere à importância desta teoria para a Educação Infantil entendemos que essa perspectiva é um suporte teórico que intenciona promover reflexões acerca do “desenvolvimento integral da criança” tão evidenciando nos documentos oficiais brasileiros. As contribuições de Vigotski perpassam as considerações de brincadeiras e criatividade na infância, ela evidencia o desenvolvimento do pensamento, pois de acordo com o autor propostas

---

<sup>8</sup> Josef Stalin foi um revolucionário comunista e político soviético consolidou o poder tornando-se o ditador, sua política ficou conhecida como Stalinismo. Para erradicar aqueles considerados "inimigos da classe trabalhadora", instituiu o "Grande Expurgo", no qual mais de um milhão de pessoas foram presas e pelo menos 700 mil executados entre 1934 e 1939.

que afirma as interações e brincadeiras contribuem para a subjetividade da criança. Neste sentido o pensar culmina no expressar e isso se dá nas descobertas, no dia-a dia da família e também na educação sistematizada e organizada intencionalmente, pois é daí que a criança produz conceitos: das atividades, das ações, das brincadeiras, só que antes de tudo é preciso pensar.

O processo do pensar acontece por meio das experiências vividas e isso está intrínseco na obra “Pensamento e Linguagem” (1987). Ao relacionar as palavras aos objetos a criança atinge formas superiores de pensamento, assim no olhar do autor a pedagogia não tem um trabalho limitado, mas sim baseado no que a criança é capaz de fazer, e daí ir processando seu trabalho a partir da condição da criança.

## **2.2 Idades psicológicas e o desenvolvimento na infância**

De acordo com Vigotski (2001), para entender a idade psicológica da criança é preciso compreender que cada etapa do desenvolvimento desta tem suas características próprias e esses períodos trazem consigo estabilidades e crises. Os períodos de estabilidade podem ser curtos ou longos; os curtos caracterizam as mudanças de um estágio para outro e essa mudança pode vir acompanhada de picos de crise, refletindo esta última no comportamento da criança.

Ao entender que cada criança é única em seu contexto, o autor (VIGOTSKI, 1987) levamos a pensar na importância da situação social da criança em seu processo de desenvolvimento. Para o autor o desenvolvimento caracteriza-se pelas alternâncias de períodos estáveis críticos.

Vigotski (2001) ressalta que estas rupturas ocorrem entre uma idade e outra antecedem a cada período e se interpenetram; portanto, podemos conhecê-los (não são estruturas físicas e lineares) na transição para nova idade psicológica, da seguinte maneira: crise pós-natal, crise dos três anos, crise da idade pré-escolar, crise da idade escolar, crise da adolescência e crise da juventude.

Vigotski (1996, p. 258) sobre cada um desses estágios (períodos de crise) diz o seguinte:

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da vida inicial. A crise dos três anos é a passagem da infância inicial para a idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura o marco de enlace entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no desenvolvimento quando a criança passa da idade escolar à puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis, configuram pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio para outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária.

A idade psicológica refere-se a relação entre a idade cronológica e capacidade psicológica. Para Vigotski (2001), a idade psicológica pode ou não vir acompanhada pela idade cronológica, não é via de regra, é nível de maturação. Quando observamos as crianças e notamos uma mudança radical em seu comportamento, é sinal de mudança na idade psicológica.

Elkonin (1987) e Leontiev (1978) caracterizam a idade psicológica na mesma linha de Vigotski (2001), segundo eles cada idade têm um aspecto, com o novo tipo de estrutura da personalidade e as atividades colocadas em jogo pode-se definir a consciência da criança, e esta é fundamental para suas mudanças psíquicas e sociais.

O que se observa na Teoria de Vigotski é a importância que o autor dá em uma Educação que antecipa o desenvolvimento. Perceber e observar a criança na idade, na bagagem histórica que traz consigo, os instrumentos que teve acesso no processo de ensino-aprendizagem levam, assim como menciona Prestes (2010), a observar as dificuldades e necessidades para poder contribuir com atividades que façam da necessidade (defeito como diz Vigotski) processo impulsionador do desenvolvimento, motivos às quais as crianças têm para superar os desafios.

Entender a idade psicológica não nos torna mais preparados, pois para algumas crianças, estas mudanças são imperceptíveis, mas o que se nota é que essas passagens são marcadas pela negação da nova idade, e quando a criança consegue superar essa crise da idade, ela contribui qualitativamente para o seu desenvolvimento.

Bozhovich (1987), ao tratar deste assunto diz que cada etapa tem um conjunto especial de condições de vida e atividades que podem ser essenciais em seu desenvolvimento, em especial na Educação Infantil. De acordo com Elkonin (1987), estas etapas são: Comunicação emocional direta com o bebê, atividade “objetual manipulatória, e jogo de papéis.

O primeiro estágio trata da Comunicação emocional direta com o bebê: (de 1 ano mais ou menos) situação em que formam as ações sensório motoras de manipulação.

O segundo estágio compreende a atividade “objetual manipulatória”. Ocorre quando a criança consegue assimilar os procedimentos socialmente elaborados de contato com os objetos. Para a autora (BOZHOVICH, 1976), é por intermédio da linguagem que a criança mantém o contato com os adultos e aprende a manipular os objetos.

A criança, graças às conquistas do período anterior e às mudanças no seu corpo, muda de posição nas relações sociais. Ela já não é mais um ser indefeso, mas ainda não tem responsabilidades. Elas podem locomover-se livremente pelo ambiente, pois engatinham, já usam a linguagem em seus rudimentos e podem atuar sobre o mundo. Por isso, na sua consciência diferenciam-se algumas funções psíquicas como percepção, atenção e memória e aparecem as primeiras generalizações sensoriais. Elas começam a usar palavras para designar objetos e isso tem implicações. Por conta de tudo isso, as necessidades do bebê começam a encarnar-se cada vez mais nos objetos

da realidade circundante. Como resultado, os objetos mesmos adquirem força impulsora. (BOZHOVICH, 1976, 1987, p. 258).

O terceiro estágio de desenvolvimento na infância se dá na idade pré-escolar que têm os jogos de papéis como atividade principal, por isso, é de suma importância que as brincadeiras sejam apresentadas para a percepção da criança com o mundo.

Quando observamos estes principais estágios na idade infantil, percebemos que a relação da criança com a cultura acontece de acordo com suas necessidades. E conforme ela vai se adaptando e suprindo estas necessidades, por meio de suas atividades principais e processos psíquicos, ela vai formando sua personalidade e conduzindo seu comportamento.

A figura do adulto no primeiro estágio de desenvolvimento é uma via de sociabilidade para a criança, pois é ele quem cuida e insere a criança no mundo da comunicação, ajudando-a a manipular objetos e descobrindo, por meio desta colaboração, as funções simbólicas da linguagem.

Neste sentido, entendemos porque Bozhovich (1987) trata da importância da Psicologia para compreensão da Pedagogia. Em cada um destes estágios (idade infantil, adolescência, juventude) tem um trânsito de novas condições de vida e, portanto, devem-se levar em conta as particularidades psicológicas na organização de atividades da criança de modo a impulsionar as atividades para o desenvolvimento e para que a criança tenha interesse e vontade de participar, pois as vivências emocionais, em cada um desses estágios, são cruciais para o seu desenvolvimento.

Bozhovich (1987) traz a importância da idade infantil na vida da criança. Para a autora na idade pré-escolar, por exemplo, a memória faz conexão com o pensamento adquirindo caráter lógico e contribuindo para o desenvolvimento infantil. Portanto, entendemos que, quando lançamos um desafio para a criança, ela vai tentar solucionar aquele problema intelectual por meio das recordações das vivências guardadas, e assim, a estrutura de sua consciência desenvolve funções psíquicas até então isoladas, reproduzindo de acordo com sua idade, as características lógicas internas, por meio das condições externas.

É importante destacar as primeiras vivências da criança na formação das atitudes e hábitos antes da chegada às escolas, concordamos com Leontiev (1983) que não é satisfazer os adultos, mas que seja um momento em que a criança satisfaça seus desejos e necessidades em um caráter dinâmico de interação com o meio, determinando sua evolução e posição na vida cotidiana.

Essas situações de vida cotidiana na THC é de extrema importância para Educação Infantil, pois, quando se entende as condições em que estão às crianças em sua fase de

desenvolvimento, pensamos no conjunto de estímulos que são oferecidos para esta criança, suas condições de Educação e de vida, o professor, neste sentido, é aquele adulto mais experiente que colabora com situações intencionais, promovendo vivências que estimulam o desenvolvimento psíquico, além de olhar para a criança não apenas biologicamente, mas sim, como um sujeito em sua condição.

Bozhovich (1981) em suas investigações observou o quanto as crianças na infância estão sendo reduzidas a uma visão biologizante por parte dos professores. Suas observações contribuíram muito para os pesquisadores contemporâneos, pois o professor que planeja e organiza situações favoráveis, potencializa o desenvolvimento da criança e o entendimento de que, além de organizar o tempo e espaço, é preciso olhar a condição de vida e educação da criança, pois são elas que condicionam a situação social do desenvolvimento que abarcam tanto os âmbitos familiar quanto o social da criança.

É muito comum na Educação Infantil associar a situação social do desenvolvimento com as habilidades de escrita precoce e memorização. Diante das leituras de Vigotski e das investigações de Bozhovich (1981), percebemos que o conceito de situação social parte das vivências das crianças; são as condições concretas criadas pelo professor no acesso à cultura, realização de atividades, intervenções adequadas que vão conduzir e guiar o desenvolvimento da criança, portanto, fazem-se necessário potencializar ao máximo as funções psíquicas superiores da criança.

Quando o professor potencializa as funções psíquicas superiores e promove uma intervenção com qualidade, ele dá autonomia para que a criança se afirme como sujeito, criando uma zona de desenvolvimento que emerge daquela situação, proporcionando à criança ampliação de conhecimento de mundo e acesso à cultura historicamente produzida.

Toda criança tem uma história de vida e entender que tipo de educação essa criança teve como é seu acesso ao patrimônio cultural, o lugar em que vive, seu ritmo de desenvolvimento de acordo com sua idade psicológica, é compreender que está lidando com um sujeito em formação e, por isso, a educação precisa apresentar possibilidades para que a criança se desenvolva em seus aspectos físicos e intelectuais.

Vê-se em Vigotski (1987, p. 116) que o “[...] pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento [...]”, isto é, a criança se desenvolve em função da linguagem. Este adulto, na perspectiva do autor, é que vai mediar as vivências da criança com a linguagem socialmente elaborada, dando sentido às ações, aos objetos e ao conhecimento.

Por fim, entendemos que o final de cada período de vivências da criança contribui para novas formações psicológicas, Vigotski (1991) enfatiza que situação social do desenvolvimento depende das vivências e das condições peculiares individuais. Sendo assim, conforme a criança observa o mundo diariamente, ela vai generalizando e criando a consciência infantil, relacionando com a realidade e se desenvolvendo como sujeito. É por meio das experiências pedagógicas que as crianças regulam suas condutas, aprende a agir sobre o meio e se orientam, é nesse sentido que entra a importância da Psicologia soviética, “como processo de desenvolvimento filogenético que orienta o sujeito na realidade que o rodeia” (BOZHOVICH, 1976, p. 133).

### **2.3 Zona de desenvolvimento próximo: considerações para Educação Infantil**

Quando partimos do entendimento de Marx de que a vida social determina a consciência do homem, entendemos as proposições de Vigotski acerca de uma escola com outra visão de mundo, de um sujeito cujo percurso histórico precisa ser considerado no processo ensino-aprendizagem. Vigotski desenvolveu seus estudos aprendendo com a base marxista e acentuando que por via das relações sociais surge o desenvolvimento das funções psicológicas, ponto muito interessante do ponto de vista de minha pesquisa.

A THC revolucionou os estudos do desenvolvimento humano. Os estudos de Vigotski sobre Defectologia, nos mostra claramente que nada é empecilho para que uma criança aprenda. Quando recebemos um aluno, torna-se importante observarmos a trajetória desta criança e a relação que ela teve com a cultura propiciada. Neste sentido, reconhecer o profissional de Educação Infantil como alguém que planeja um trabalho, que avalia, que observa e registra, percebemos que entendeu que esta relação com o ensino-aprendizagem emerge de uma relação social que é individual.

Para Vigotski (1998, p. 117), a zona de desenvolvimento próximo é aquilo que a criança pode fazer com a ajuda de um adulto, no entanto, o autor diz que “O bom ensino é aquele que se adianta ao conhecimento e o guia”.

Partindo da proposta de Vigotski (1993) de uma educação que desperta a curiosidade para o novo, proporcionando o desenvolvimento da memória, atenção e imaginação, consideramos o que o autor propõe como atividade-guia para esta etapa (as brincadeiras), supondo que o professor toma esse pressuposto como base de desenvolvimento de atividades com as crianças desta etapa, nesta lógica, a intencionalidade pedagógica precisa ir ao encontro

de como a criança vê o mundo, é nesta relação dialética que ela vai se desenvolver e ampliar sua visão de mundo.

Quando a criança chega à instituição, ela já possui um nível de desenvolvimento real, a relacional que emerge na interação entre o sujeito e os instrumentos. Vigotski (1993) dá o nome de zona de desenvolvimento eminente. O professor, neste sentido, guia o desenvolvimento, descobre o nível de desenvolvimento real e, de acordo ele, observa e avalia, descobre o potencial da criança reorganizando o ensino e instruindo, tornando-se, assim um facilitador e colaborador na construção, agindo na zona de desenvolvimento próximo.

## **2.4 Atividade principal**

A Atividade principal na visão de Leontiev (1978) é um elo prático que liga a criança ao mundo circundante, e neste processo entre a criança e o mundo estão os objetos, de acordo com o autor é por meio das atividades que a criança estabelece com o mundo exterior que ela irá se orientar.

Desta maneira compreendemos que a atividade principal é uma unidade molecular, em suas palavras ele diz que:

A atividade é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais estrito, quer dizer, a nível psicológico, é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em que orienta ao sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, p. 66-67).

Para Leontiev (1978) o conceito de atividade é um processo dinâmico, tem relação com o momento, são fenômenos da vida material em que o sujeito mediado pelos reflexos da realidade satisfaz suas necessidades se constituindo na atividade.

A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento. Os estágios de desenvolvimento do psiquismo da criança não se caracterizam unicamente por um conteúdo determinado da sua atividade dominante, mas igualmente por uma sucessão determinada no tempo, isto é, por uma relação determinada com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua sucessão no tempo são, todavia, imutáveis dados de uma vez para sempre. (LEONTIEV, 2004, p. 312).

Quando o sujeito se apropria da realidade objetiva ele transforma a imagem em subjetiva, em outras palavras ela se apropria das objetivações historicamente produzidas e cria novos elementos culturais que estarão disponíveis para outra geração.



Leontiev (1978) descreve que os reflexos psíquicos da atividade produzida pelo sujeito é condição para o mundo cognoscente. Para o autor a consciência é “o quadro do mundo que se revela ao sujeito, no qual estão inclusos ele mesmo, suas ações e seus estados” (LEÓNTIEV, 1978, p. 99).

Quando debruçamos sobre este assunto, percebemos quão significativa foram às contribuições dos autores da THC para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Estes autores nos mostraram que devemos superar o enfoque biológico e entender que cada sujeito tem um ritmo de desenvolvimento e entendê-lo analisando sua condição social e atividades dominantes de acordo com sua periodização, isto contribuirá para formação integral da criança.

É indispensável ressaltar que quando falamos da atividade principal e de seu significado para o desenvolvimento da criança em um ou outro período, isto não significa, de maneira nenhuma, que simultaneamente não exista nenhum desenvolvimento em outras direções. A vida da criança em cada período é multifacetada e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas. Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança para com a realidade. Seu surgimento e conversão em atividades principais não eliminam as existentes anteriormente, mas apenas mudam sua posição no sistema geral das relações da criança frente à realidade, as quais se tornam mais ricas. (ELKONIN, 1987, p. 122).

Neste sentido, não há necessidade de seguirmos uma linha mecanicista e biologizante, mas sim, potencializar a aprendizagem por meio de uma atividade principal, típica de cada período como propõe Elkonin (1987) e Leontiev (2001).

Nos estudos de Bozhovich (1987), a autora procurou organizar por estágios as características das atividades principais típicas de cada período: infantil, idade escolar, adolescência e Juventude. Como nosso foco é a Educação Infantil, entendemos a importância de cada período configurado na sua atividade principal. Sendo assim, a importância do brincar denominadas “atividades-guia” da EI por Prestes (2010). É fundamental, como mencionado anteriormente, a importância destas vivências, pois a criança, ao negar o período anterior, o supera qualitativamente em seu desenvolvimento psicológico, emocional, social e cultural.

Entendemos dos estudos feitos por Elkonin (1987) que o brincar é um modo de apropriação da cultura social, que aproxima a criança da percepção de mundo. Leontiev (1978) diz que ela realiza as ações em sua cabeça; é um trabalho lento, pois, sua potencialidade genética não é suficiente em seu processo de hominização. Estas imagens mentais produzem um processo de interiorização que conduzem suas atividades externas, desenvolvendo generalizações, a capacidade de imaginação, desenvolvendo a criatividade.

É importante ressaltar o que Elkonin (1987) constata sobre a influência dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psíquico da criança e formação da personalidade; segundo

o autor, quando a criança joga, pensa soluções, procura resolver os problemas durante a brincadeira e esta evolução garante uma outra evolução no jogo e uma transição para um novo período evolutivo. (ELKONIN, 1998, p. 421).

Percebemos nestes estudos que a criança aprende por outros meios, mas é a convergência destas atividades que integram a atividade dominante é que vai permitir a passagem para um novo estágio, se modificando de acordo com as leis e etapa de cada idade. Por isso, torna-se importante o conhecimento das idades psicológicas para a organização do ensino-aprendizagem, considerando que cada fase tem as suas particularidades e a atividade principal que impulsiona o desenvolvimento. Cada fase do desenvolvimento infantil determina mudanças na personalidade da criança. O constructo didático desta periodização e dos conhecimentos dele advindos, pode contribuir com a prática do professor, a partir de sua dinâmica, seu conceito e seu papel, para que organize o ensino-aprendizagem e promova melhorias na Educação escolarizada oferecidas aos seus alunos, como também se constitua sujeito de/em sua atividade docente.

## **2.5 Relação aprendizagem e desenvolvimento**

De acordo com a Teoria histórico-cultural o desenvolvimento e aprendizagem têm uma relação complexa. Para Vigotski (2001) são as experiências do sujeito com o mundo com base nas interações que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento. Neste sentido a escola tem Educação Infantil têm o papel de transformar a criança em sujeito cultural.

Elkonin (1987), apoiado em Vigotski, compreende o desenvolvimento como “(...) um processo dialeticamente contraditório que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas que se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações” (p. 107).

Para Bozhovich (1987), o desenvolvimento é entendido enquanto formações que surgem em resposta às necessidades da criança, é uma síntese do desenvolvimento psíquico percorrido no período correspondente e será o ponto de partida para a continuação do processo.

O desenvolvimento não é uma simples função do tempo, inalterável proporcionalmente à quantidade de anos vividos pela criança. A mudança ao longo do desenvolvimento não corresponde diretamente ao curso cronológico do tempo. Desenvolvimento é uma função complexa do tempo, relacionada a seu curso por interdependências extremamente complexas, específicas e alternáveis. O curso do desenvolvimento infantil em nada lembra o movimento regular e gradual do ponteiro do relógio que marca o tempo. O processo de desenvolvimento diferencia-se pelo caráter rítmico ou cíclico de seu transcurso. Ele não representa um movimento que segue em uma única linha reta, mas lembra muito mais uma curva ondulada, a ascendência e a descendência da qual podem simbolizar um caráter específico e

rítmico desse processo que nunca transcorre com o mesmo tempo, mas manifesta constantemente alternância de períodos com movimentos rápidos e vagarosos, intensos e amenos, progressivos e regressivos. (VIGOTSKI, 2001, p. 151-152).

A posição de Vigotski em relação à aprendizagem das crianças rejeita a ideia de que o desenvolvimento precede a aprendizagem. Em sua curta trajetória de vida, o autor, com mais de duzentas obras publicadas, buscou em linhas gerais explicar separadamente a concepção de aprendizagem e desenvolvimento, analisando a relação e considerando a situação social desvendando as leis de desenvolvimento.

Para Vigotski (2001), o aprendizado desperta e dirige a mente da criança de acordo com as leis de desenvolvimento. Cabe neste sentido, observar a criança em um estudo psicológico e criar uma zona de desenvolvimento próximo ou potencial, colaborando com as crianças naquilo em que elas ainda não conseguem fazer sozinhas. A participação do sujeito mais experiente na vida da criança indica que cada uma tem um nível intelectual, e, portanto, uma abordagem que conheça sua origem, sua gênese; esses fenótipos identificam causas e envolvem uma estrutura própria de comportamento.

Quando se tem posse do histórico do desenvolvimento da criança, é possível levar em consideração a complexidade crescente no comportamento e perceber que refletem na mudança dos meios que elas usam para realizar novas tarefas. Como também, na correspondente reconstrução de seus processos psicológicos (VIGOTSKI 1984. p. 83). Assim sendo, percebemos que a acumulação é gradual, contribuindo para mudanças isoladas, caracterizadas pela periodicidade, em que os fatores externos e internos contribuem para transformações qualitativas e superação dos desafios em que a criança se encontra.

Contrariando uma evolução de cunho maturacionista e de aquisição e acúmulos de comportamentos, Vigotski (2001) coloca a criança como ativa no ambiente. São nesses ambientes que ela interage com os companheiros, se desenvolve mentalmente e organiza suas funções psicológicas especificamente humanas.

A criança aprende experimentando, quando domina uma operação cultural, ela passa para um estágio mais desenvolvido. Caso contrário, o domínio superficial quebrará os elos de estágios, pois estes estão internamente ligados. No entendimento de Vigotski (2001), esta transformação precisa ser qualitativa, pois cada estágio do desenvolvimento tem sua função psicológica específica. A passagem de um estágio para outro depende de estímulos mediadores. No primeiro estágio Vigotski (1981) identifica que a criança lembra-se dos dados por meios naturais; no segundo, por estímulos mediadores de forma eficiente, e no terceiro, o sentido restrito da palavra. Neste último, a criança não precisa mais de imagens para entender a palavra,

ela já se apropria da fala, que no segundo era pré-intelectual e pré-verbal, completando no terceiro com a percepção mental e apropriação da palavra.

## **2.6 Conclusão**

Neste estudo, podemos entender que as funções psicológicas superiores se formam durante o processo de desenvolvimento da criança. Na idade infantil, a criança está em plena formação, suas funções psicológicas superiores conduzem seu desenvolvimento, ajudando-o a se identificar como sujeito e se localizar no espaço historicamente construído. Quando a criança se apropria dos processos psíquicos superiores especificamente humanos, ela reproduz reflexos em seus atos, reflexos estes que a permitirão generalizar suas regulações como um todo, trazendo estabilidade para suas ligações externas condicionadas. Consideramos, neste caso, a importância da aprendizagem em atividade. São os conteúdos da atividade que vão ajudar a criança a compreender conceitos, como também, a realidade refletida. E, nas relações com as pessoas, ela vai conseguir regular seu corpo e mente na atividade social.

A THC demonstra o equilíbrio que deve haver entre o ser humano e a mediação, pois as funções psíquicas não são inatas, elas se formam na relação; são os estímulos mediadores que ajudarão a criança na organização de suas funções superiores, e, quando esta função é bem estabelecida, ela internaliza e constrói sentidos.

### **3 MARCO HISTÓRICO LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo tem como objetivo elaborar o marco legal da Educação Infantil, abordando a trajetória histórica até o contexto atual da legislação que norteia a este segmento de Educação: Constituição Federal, LDB, Diretrizes, RCNEI, BNCC.

Buscamos em um primeiro momento, abordar partes históricas como o primeiro modelo de Educação formal no Brasil. A discussão deste assunto intenciona mostrar a estrutura didática, seu histórico e relação com o processo ensino-aprendizagem, bem como suas contribuições para o objeto de pesquisa.

A segunda parte mostra o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, as contribuições do manifesto da Educação Nova, as conquistas dos direitos educacionais, dando ênfase à Educação Infantil: sua história e trajetória. Na terceira parte, foram abordadas as leis de garantias de direitos e deveres das crianças, mostrando o avanço da Educação Infantil e seu reconhecimento como etapa educacional.

A pesquisa documental foi fundamentada nos documentos oficiais do Brasil disponíveis em *sites* da *internet* com o objetivo de mostrar a trajetória da Educação Infantil dando suporte para a compreensão de um resumo bibliográfico que aponta as propostas educacionais, os direitos assegurados pela legislação e a importância dessa pesquisa como reflexões para o trabalho junto às profissionais da EI.

#### **3.1 A trajetória da Educação Infantil como etapa educacional**

Para compreender o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, voltaremos aos anos de 1549, quando a Companhia de Jesus chegou às terras brasileiras. Com o apoio do governador-geral Tomé de Souza, os padres Miguel de Anchieta e Antônio Vieira vieram ao Brasil com o objetivo de catequizar os índios e convertê-los à religião católica. De acordo com Menardi (2010), neste período começou a Educação colonial, em outras palavras, a criação das primeiras casas para ensinar a ler, contar e escrever. Nestas casas habitavam os meninos índios, órfãos vindos de Portugal e os padres. Essas missões se espalharam por todo o país com o intuito de destruir a cultura indígena.

Com base em (TOYSHIMA; COSTA, 2012), o processo educativo era centrado no aprender e memorizar para reproduzir. A formação clássica adotada pelos jesuítas levava seus alunos a pensarem, e neste sentido, o professor ganhava papel de destaque naquele espaço, onde ele avaliava e exigia interpretações daquilo que fora ensinado.

Como os interesses da fé cristã era foco principal dos jesuítas, sua educação com todos seus aparatos não satisfaziam o Marquês de Pombal (primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777) que estava mais preocupado em atender aos interesses do Estado, acusando-os de proteger os índios e de não respeitarem as regras da Coroa. No ano de 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil deixando para trás o primeiro legado de Educação formal no país. O Estado então, passou a administrar a Educação, elaborando leis sobre o ensino, sem vinculação com igreja Católica, direcionando aos interesses econômicos, com o objetivo de preparar uma burguesia intelectualizada com profissionais capacitados para trabalharem nas repartições públicas (TOYSHIMA; COSTA, 2012).

Andrade (2010 p. 53) afirma que o projeto salvífico da infância foi revelado pelos jesuítas ao conceberem a infância como um momento de “iluminação e revelação”. Neste sentido, entendemos que a criança da EI, desde cedo, era explorada, enquanto que as mais ricas eram destinadas a estudar. A condição de infância do vir a ser tem origem no século XVIII, com os ideários iluministas da modernidade (1453-1789), em que a escola se configurava em um espaço de transmissão do conhecimento científico. Sendo assim, era necessário preparar a criança para a vida adulta, ou seja, como propunha John Looke, uma tabula rasa, pronta para o conhecimento. Essa preocupação com o adulto de amanhã, na modernidade, enxergava a criança como totalmente dependente do adulto. Assim, a educação e disciplina o encaminharia para o desenvolvimento da razão e faculdades mentais. Notamos, nesta circunstância, a inexistência da brincadeira infantil, ou mesmo, a questão do uso da criatividade enquanto construções sociais importantes para o desenvolvimento da criança.

A concepção histórica de criança, durante o transcorrer dos séculos até a modernidade, era de um ser sem direitos e não respeitado em suas singularidades e particularidades. Ariés (1981, p. 156), diz que “o sentimento de infância não existia”, o autor sustenta que as crianças eram vistas até então como adultos, em miniatura, e, em muitos casos, negligenciadas, abandonadas e desprezadas.

Até a idade moderna não existiam brinquedos ou eventos específicos para crianças; a percepção de um ser diferente do adulto nasce no século XVIII. Rousseau (2004) em sua obra “Emílio” ressalta a importância da brincadeira livre, do ensinar sem dar as respostas certas. Entendia a necessidade de liberdade para se orientar a resolver os seus próprios problemas, chamando, assim, atenção ao tratamento recebido pelas crianças: punitivo e penoso. Percebemos que, ao mesmo tempo em que havia crianças estavam sendo punidas, outras viviam em um estado de paparicação. As crianças de famílias abastadas não eram maltratadas ou desprezadas, muito pelo contrário; Andrade (2010) esclarece que existia excesso de paparicação

e eram vistas como bichinho de estimação dos adultos. Até apresentar condições para o trabalho, ficavam com a mãe. No próprio sentido da palavra “Infância” percebemos que o conceito vem do latim significa “aquele que não tem capacidade de falar”.

Na Idade Moderna, o conceito de infância começou a se consolidar, a criança começa a ser reconhecida em suas particularidades. Com o nascer do homem civil, o sentimento de infância começa a se fortalecer. As famílias começam a perceber a necessidade de educar; surgem às primeiras teorias e práticas de como governar a criança, denominada como “infância atendida”, como também inicia a divulgação a respeito de medidas de higiene, cuidado e amamentação.

Cabia, então, investir na infância e na criança em vista das possibilidades de construção do futuro da humanidade. É nesse sentido que a Modernidade, criança e infância se entrelaçam, de forma que a infância se viabilizaria pela formação humana e a criança seria o alvo de tal construção. (ARAÚJO, 2007, p. 183).

Aparecem as primeiras creches e jardins de infância. O conhecimento e os saberes eram voltados para a criança burguesa e neste mesmo tempo, coexistiam os orfanatos, a roda dos expostos e a criança pobre explorada em fábricas e sem condições digna de vida.

A primeira declaração dos direitos das crianças, conhecida como “Declaração de Genebra”, em 1924,<sup>9</sup> reconheceu universalmente a criança como objeto de atenção e cuidado especial. Desde então, as Nações Unidas passaram a proteger o direito das crianças, afirmando que “a humanidade deve dar à criança o melhor de seus esforços”. Notamos então, que inicia uma luta contra a exploração infantil e o direito da criança receber educação e assistência. Esta luta, de acordo com Andrade (2000), tinha como objetivo proteger os direitos da infância. O texto da autora continha 54 artigos, dividido em 3 partes que definiam o conceito de infância, além de estabelecer os parâmetros e orientações. Tal documento não teve impulso necessário como se esperava, pois muitos países não aderiram, quando a realidade constatava carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas.

No que se refere ao campo das relações humanas, ressaltamos que a criança é marcada pelas condições sócio-históricas. Ao ser inserida no mundo social, ela carece de participar e produzir cultura. A criança ideal estava a serviço da classe média, ou seja, numa perspectiva do “vir-a-ser” e isso acompanhou as transformações econômicas da sociedade. Outro ponto que vale destacar, é o das crianças de menos valia, que caracteriza a dualidade educacional onde se

---

<sup>9</sup> Eglantyne Jebb (25 de agosto de 1876, Ellesmere, Reino Unido - 17 de Dezembro de 1928, Genebra, Suíça) foi uma ativista reformista e fundadora da Save the Children. Ela escreveu o primeiro rascunho da Declaração Universal dos Direitos da Criança, que eventualmente seria adotado pela Liga das Nações em 1924.

evidencia a classe baixa e alta, o que perpassou por gerações e ainda persiste até os dias atuais, mesmo após a constituição de direitos da criança.

### **3.2 O contexto histórico da Educação Infantil no Brasil**

“No Brasil, as primeiras creches eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda” (FARIA, 2016, p. 30), tinham o atendimento voltado para as mães trabalhadoras se dedicando mais à parte de alimentação, higiene e segurança física. Conforme mencionado anteriormente, quando surgiu, em 1919, o Departamento da Criança, decorrente de uma preocupação com saúde pública, logo as escolas infantis e jardim de infâncias foram sendo construídas, enquanto as crianças mais pobres precisavam de um lugar para ficar enquanto as mães trabalhavam e as mais ricas se preparavam para o Ensino Fundamental. Ao analisar o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, é impossível dissociar os direitos da criança, com a relação de cuidado e proteção, que marca a sua identidade desde os primeiros atendimentos.

O movimento liberal das Escolas Novas na Europa, destinado à criança pobre infantil, era mantido pelo Estado, mas o Brasil não aderiu, pois não queria assumir responsabilidade com a criança pequena. Entendeu que este problema era da sociedade, o que fez com que muitos religiosos, empresários e educadores passassem a pensar nesse espaço de cuidados fora do ambiente familiar. Cabe destacar que, por meio de iniciativa privada, surgiu o jardim de infância destinado às classes médias e ricas, com propostas de trabalhos pedagógicos, acreditando que assim teriam vantagem sobre o desenvolvimento infantil. Neste sentido, “Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular” (PASCHOAL E MACHADO 2009, p. 82).

Em 1922, houve a necessidade de discutir a situação da infância no país, o que originou o primeiro Congresso Brasileiro, conforme relata Oliveira (2002. p. 97), quando foram discutidos temas como: a educação moral, higiene, além das leis de direito a vida. Tempos depois (1932), surgiu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um salto para Educação Infantil quanto aos seus ideais, em que a vieram como base da Educação escolar. Responsabilizando, assim, o poder público quanto ao seu atendimento, enxergando a criança como “sujeito de direitos” que necessita de uma etapa específica para o seu desenvolvimento na vida escolar.

John Dewey (1859-1952), filósofo e Pedagogo, foi o grande influenciador do movimento escolanovista no Brasil; para ele, a Educação é uma necessidade especial que deve



ser aperfeiçoada para prosseguimento social. Na década de publicação do Manifesto, os principais personagens: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, e Anísio Teixeira, entre outros grandes humanistas do Brasil, tinham como objetivo a renovação da Educação brasileira, construindo assim, uma sociedade democrática (no sentido de participação), insistindo, como propunha John Dewey, numa Educação pautada nos eixos: vida e experiência, igualando as oportunidades perante a lei.

Assinado por 26 signatários, durante o governo de Getúlio Vargas, propondo uma organização da Educação. O Manifesto foi alvo de crítica pela igreja Católica, que mantinha grande parte das escolas privadas, ganhando subvenção do governo. Além disso, havia a expectativa de educar a população: empresários, oligarquias rurais e a burguesia urbana. A defesa pela escola pública e laica, obrigatória como direito, com temas embora longínquos, mas com debates muito atuais, inspiraram a nova constituição e leis educacionais.

Preocupados com a expansão e melhoria da Educação escolar e analfabetismo, que naquela época era quase 90% da população, os pioneiros fizeram um diagnóstico com vistas à necessidade da difusão de um pensamento científico. Isto resultou em conflito com o pensamento religioso, mas o Manifesto primava por uma gestão educacional mais efetiva, por uma visão global sobre a Educação, de uma vontade política de fazer acontecer à inovação educacional e motivação da escola e professores. Assim, ofereceriam melhor formação, defendendo a universidade e a formação da pesquisa. Para os pioneiros, a universidade era símbolo de uma nação; era preciso pensar nos intelectuais. Foram os primeiros a pautar a necessidade da Educação no Brasil, pensando uma visão de ensino, criticando o passado; enfim, foi uma década marcante e intrigante da história brasileira.

Desta forma, percebemos que o Movimento dos Pioneiros da Educação foi de grande importância para a Educação Infantil, porque ia em contrapartida aos métodos tradicionais. Havia incentivo a uma sociedade fundamentada em ideais democráticos apresentando uma nova Pedagogia e uma nova maneira de se pensar a infância, considerando o sujeito como centro do processo educativo, na valorização da experiência e do desenvolvimento da autonomia.

Na década de 1960 e meados de 1970, as políticas sociais voltadas aos cuidados (creche) eram mantidas pelo município. Sem a ajuda do Estado e da União. Muitos municípios instituíram a Educação pré-escolar (chamada Educação compensatória) exercida em grande parte por voluntários, não possuía um caráter formal, mesmo que tivessem como objetivo garantir sucesso escolar. Entretanto, sem um trabalho pedagógico intencional com vistas ao desenvolvimento global das crianças na Educação Infantil, não se tinha a garantia de sucesso escolar. Neste sentido, podemos dizer que a estratégia de suprir os prejuízos para o Ensino

Fundamental era fragmentada e não conduzia à formação da criança em sua totalidade, conforme defende a THC. Na perspectiva Histórico-Cultural a criança não aprende espontaneamente, ela carece de procedimentos adequados, organizados de acordo com seu desenvolvimento psíquico, por meio de atividades significativas, típicas de sua idade.

### **3.3 O contexto histórico da Constituição e sua importância para Educação Infantil**

Com o retrocesso da Constituição brasileira de 1937, a área educacional manteve alguns princípios anteriores, mas deu ênfase ao trabalho manual. Continuou com a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Primário, explicitando a política capitalista de preparação para o trabalho. Em 1940, as escolas secundárias tiveram forte extensão, quando surgiu Paulo Freire com seus métodos de Educação para a população carente, ficando, ainda, à revelia a Educação Infantil até esta época.

Em 1961, foi promulgada a primeira LDB (BRASIL, 1961), mas, apenas na segunda versão de 1971, que se tornou obrigatória. A conclusão do Ensino Primário foi fixada em 8 anos, passando a serem denominados de Primeiro e Segundo graus, de caráter técnico como queriam os militares que comandavam o Brasil. É importante mencionar que em 1966, aconteceu em São Paulo, a primeira ação voltada para a infância, de acordo com Currículo Paulista (2019 p. 48), ainda sem abandonar os princípios higienistas e assistencialistas, mas trazendo uma ideia de creche como “um serviço que oferece um potencial capaz de garantir o desenvolvimento infantil, compensando as deficiências de um meio precário próprio das famílias de classe trabalhadora” (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 48).

Nesta mesma década (1970), a Lei n. 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), definiu a função social da Educação Infantil e reconheceu sua importância como etapa educacional, conforme se lê no capítulo 6, artigo 61, da referida lei: “Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau”. (CURRÍCULO PAULISTA, p. 49).

Já na década de 1980, cresceram os movimentos sociais representados por mulheres que reivindicavam seu espaço na sociedade. Os movimentos pró-creches resultaram na conquista da creche como direito da criança e da mãe trabalhadora, garantido no artigo 7 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e nos artigos 54 e 208 que asseguram o atendimento em creche e em pré-escola às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

O movimento feminista colocava em destaque a questão dos cuidados e responsabilidades para com a infância, exigia modificações nos papéis sociais tradicionais do homem e da mulher, bem como na dinâmica das relações familiares. O movimento de Luta por Creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania, modificando e acrescentando significados à creche, enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena que deveria ser compreendido como uma alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá então aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável. (MERISSE, 1997, p. 48).

Com vistas a uma vaga no mercado de trabalho, percebemos que na Constituição Federal de 1988, o entrelaçamento da creche como direito da criança e da mulher. Entende, portanto, que é uma luta social e que o movimento (luta das mães trabalhadoras) resultou numa constituição cidadã que garantiu o “direito de todos” à Educação. Vale ressaltar que, embora isso na prática não tenha acontecido, foi um grande avanço no que se refere às conquistas da mulher e da criança.

As constituições anteriores determinavam que, para se ter o direito à creche era preciso que comprovasse carência de recursos. Com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) a Educação passou a ser gratuita e para todos. Isto significou grande conquista para as mulheres que podiam contar com um espaço educacional em que as crianças aprendiam enquanto suas mães trabalhavam. Assim, após a Constituição/1988, a Educação Infantil passou a ser valorizada no sentido de abandonar o formato de assistencialismo, sendo reconhecida como etapa educacional, garantida pelo Estado. Lembrando que esta garantia fora elaborada por meio do art. 208 inciso IV, como obrigação educacional. Sendo assim, os municípios passaram a destinar 25% de seus percentuais de impostos com o Ensino Fundamental e pré-escola e a União passou a aplicar 18%. Lembrando que esta é a prioridade mínima a ser aplicada. Percebemos que foi um avanço, mesmo sabendo que ainda não promovia a equidade, uma vez existem municípios com arrecadamentos bem maiores que outros.

Outra medida na Constituição em favor da Educação Infantil está expressa no artigo 209, com a afirmação de que as instituições públicas e privadas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos e 11 meses serão fiscalizadas e supervisionadas oficialmente, para garantir a qualidade mínima de funcionamento. O município é o órgão público próximo à criança e tem a tarefa exclusiva de proteger e legislar sobre a infância (BRASIL, 1988, p. 1), proporcionando os meios de acesso à Cultura, à Educação e a Ciência, competindo também à União, aos Estados, Municípios e Distrito Federal.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 1).

Sem dúvida, para a Educação Infantil, este foi o artigo mais importante da Constituição, pois, trouxe um novo olhar para a criança como “sujeito de direitos” e, assim, conforme prevê o inciso IV do art. 208, da Constituição Federal, a Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas para crianças de até cinco anos, sendo os Municípios os entes federativos que atuarão prioritariamente na mesma.

Outra legislação importante para a compreensão da constituição histórica da Educação Infantil, é a Lei. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), conhecida como ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Com vistas ao regime democrático em que estávamos vivendo, e o reconhecimento da criança como “sujeito de direitos” pela Constituição Federal de 1988, viu-se a necessidade de se debater sobre o assunto e estabelecer o que é dever da família, da sociedade e do Estado para a efetivação dos direitos. O Estatuto instaurou a proteção integral, nomeando instituições como Conselho Tutelar, que ficou encarregado de zelar pela defesa dos direitos da criança em todos os âmbitos (municipal/estadual/nacional).

No que diz respeito à Educação Infantil, o ECA tomou as medidas de proteção para que a criança se afirmasse como sujeito de direitos, olhando para ela no processo educacional e de cuidados, no seu momento em suas condições, pois todas precisam ser acolhidas. Este aparato legal responsabilizou todas as esferas da sociedade civil para atingir a finalidade de que a criança seja sujeito e protagonista do seu desenvolvimento, destacando responsabilidades em favor da criança em situações de riscos e assegurando seu bem-estar.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 1).

Toda criança tem o direito de brincar, de alimentar e de estudar, portanto o ECA protege a criança como compromisso da sociedade do Estado quanto a assegurar os direitos, dando prioridade e liberdade, zelando pela sua dignidade e combatendo qualquer forma de discriminação e violência.

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III** - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV** - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V** - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que freqüentem (*sic*) a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei n. 13.845, de 2019). (BRASIL, 1990, p. 1).

Por fim, este estatuto foi também, um marco para Educação Infantil, pois assegura os direitos e deveres da criança, respeitando sua condição e responsabilizando a família, o Estado e a sociedade a oferecer com absoluta prioridade o direito à vida, à saúde, a alimentação, a educação, respeito, liberdade, etc. Percebemos que, neste Estatuto, o direito à Educação torna-se social e, sendo assim, o desenvolvimento humano em cada etapa da Educação precisa garantir os insumos básicos para uma Educação de qualidade.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, os direitos e deveres da criança organizaram-se de forma ampliada. Só para lembrar, a preocupação com a educação das crianças já tinha sido citada pela primeira vez na Constituição de 1934 e, depois, na de 1946. Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada e conhecida pelo nome de Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a um dos seus principais formuladores, teve versão em 1971, mas sua promulgação veio apenas em 1996 com o número 9394/96. Como antes mencionado, seu objetivo era atender à Constituição de 1988, com a proposta de escola, pública, laica e de qualidade, desde a Educação Infantil até o Ensino superior. Ao analisar a lei percebemos o primeiro recorte que diz respeito à Educação Infantil (BRASIL, 1996, p. 1): “A educação escolar compõe-se de: **I** - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

De acordo com LDB/96, observamos no artigo 29, que as instituições devem se pautar numa Educação com vistas ao desenvolvimento integral da criança, desenvolver todos os processos formativos em todos os seus aspectos de vida: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família. Vale ressaltar a importância do trabalho em parceria, de forma a alinhar a rotina, trazendo para o diálogo os saberes e contradições. Este trabalho deve ser realizado em conjunto, isto é, escola /comunidade/ família, com a finalidade de alcançar uma educação com melhor qualidade. Neste sentido os professores de Educação Infantil têm a tarefa de planejar atividades de modo a desenvolver competências e habilidades para se orientar e viver no mundo.

Outro ponto importante que a LDB (BRASIL, 1996) traz, encontra-se no artigo 30 (redação dada pela Lei n. 12.796/2013) (BRASIL, 2013): a Educação Infantil deve ser oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013, p. 1).

Vale destacar que a creche não é uma etapa obrigatória é só a partir dos 4 anos (pré-escola) que os pais ou responsáveis devem matricular seus filhos na EI mais próxima à sua residência, lembrando que caso isso não aconteça negarão o direito à criança e, sendo assim, vale dizer que não é apenas matricular, mas ter a frequência mínima de 60% nas aulas.

Por meio da Emenda Constitucional de 2009, a Educação Básica passou a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. Constata-se, então, que cuidar e educar exige mais informação, formação e atenção. Por isso, a formação docente para a atividade de professor na Educação Infantil demanda formação específica que garantam Educação de qualidade às crianças.

De acordo com a LDB/96, a organização da Educação Infantil ficou organizada com as seguintes regras:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência (*sic*) pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência (*sic*) mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996, p. 1).

O Estado, ao assumir seu dever com a Educação pública estabeleceu jornada para Educação Infantil parcial e integral e, com o direito à Educação a todas as crianças, os municípios começaram uma corrida para administrar os escassos recursos de forma a atender o maior número possível de criança. No tocante à LDB/96, houve a necessidade da criação de metas estabelecidas e de uma base comum. Observe o artigo 26 da LDB:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 1).

É muito importante observar esta parte da LDB/96 para entender o contexto histórico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que temos hoje, e também, o Referencial

Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) de 1998. Entendemos que o Estado, além de oferecer uma Educação de qualidade, precisa pensar em uma formação com equidade para todas as crianças do Brasil, respeitando a pluralidade e diversidade de cada lugar, assegurando aprendizagens essenciais em cada etapa, determinando competências e habilidades que devem ser ensinadas nos sistemas de ensino.

### **3.4 O Referencial Curricular para Educação Infantil**

Em 1998, com objetivo de guiar os currículos da Educação Infantil, foi lançado o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI), no sentido de orientar as discussões dos profissionais na elaboração de projetos educativos. Foi um avanço para esta época, uma vez que precisava colocar em questão o desenvolvimento integral da criança, e, para isso, os professores teriam que compreender e elaborar estímulos e estratégias, visando à formação das capacidades físicas e intelectuais da criança. Observamos que o foco deste documento estava no desenvolvimento integral da criança e em orientar os professores para elaborar atividades, e organizando eixos de formas integradas com três cadernos:

1. Introdução: Traz a essência do como deve ser o trabalho na Educação Infantil, apresentando o contexto e a proposta do RCNEI.
2. Formação pessoal e Social: identidade e autonomia
3. Conhecimento de Mundo: Movimento, Música, Artes, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática

Notamos ao analisar o primeiro volume do RCNEI um texto muito bem organizado buscando retratar a diversidade cultural das crianças brasileiras por ilustração da capa e as fotografias encontradas nos três volumes. Um ponto importante no RCNEI que chama atenção é o seguinte trecho:

De acordo com a LDB e considerando seu papel e sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto propõe, por meio deste documento, um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (BRASIL, 1998, p. 12).

Percebemos, por meio desta citação, que o documento veio para atender o artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996, p. 1), servindo como referência para que os municípios elaborassem seus currículos. As propostas pedagógicas possuem conceitos muito importantes e que devem ser levados em conta, pois seus princípios condizem com a especificidade da Educação Infantil tais como: os cuidados, as brincadeiras, a parceria entre escola e família, a intervenção do professor, a Educação de crianças com necessidades especiais e a instituição e o projeto educativo.

No que se refere à instituição e ao projeto educativo, a RCNEI propõe um diálogo muito interessante, pois, enfatiza que as propostas curriculares devem estar vinculadas com as características socioculturais de cada comunidade, dando destaque às condições internas e externas, a organização do tempo e o espaço, a formação continuada dos professores, a parceria com as famílias entre outros aspectos. Notei por meio deste documento que o RCNEI se compromete a:

[...] busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras [...] (BRASIL, 1998, v. 1, p.07), apontando o brincar como um dos objetivos gerais que deve ser contemplado pela prática na Educação Infantil, afirmando que por meio dessa atividade as crianças expressam suas [...] emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades [...] (BRASIL, 1998, v. 1, p. 63), ainda nesse documento, as [...] brincadeiras no espaço interno e externo [...]. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 55). (FARIA 2016, p. 46).

Os âmbitos de experiências denominados Formação Pessoal e social: Identidade e Autonomia, presentes no volume 2, contemplam a importância da brincadeira e criatividade na construção da identidade da criança. Para o RCNEI, quando possibilitamos à criança momentos de satisfação pessoal, por meio das atividades, estimulamos o desejo de aprender. Neste sentido, o desenvolvimento da identidade e autonomia está intimamente ligado com os processos de socialização, daí a importância de criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 12).

A concepção de criança apresentada no RCNEI é de uma criança que participa de outros papéis sociais e que, ao chegar à instituição de Educação Infantil, insere-se num ambiente que terá grande impacto em sua formação escolar e formação da personalidade, aprendendo a lidar com as semelhanças e diferenças, gerando competências para agir com o meio.

É por meio dos cuidados que a criança percebe seu corpo, organiza suas emoções e conhecimento de mundo. O trabalho do professor, na creche, vai muito além dos cuidados com a criança, como banho, troca de fraldas ou dar mamadeiras, mas há a necessidade de interagir com ela, estabelecendo vínculos afetivos que orientem suas condutas e faça com que ela se descubra enquanto ser humano que tem curiosidade, desejos e capacidade de aprender.

No que diz respeito à imitação, o RCNEI (BRASIL, 1998) apresenta, que desde pequenas, as crianças reproduzem gestos, expressões faciais e sons, observam, diferenciam e compreendem. No brincar, ela reproduz os comportamentos dos adultos, experimentando as regras e papéis sociais.

A diferenciação de papéis (*sic*) se faz presente, sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis



e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. (BRASIL, 1998, p. 23).

Nas brincadeiras, as crianças elaboram suas emoções e sentimentos, polaridades, sentimentos de moral e justiça, se construindo como sujeito. Quando começa a se diferenciar dos outros, segundo o RCNEI, a criança começa a adquirir pontos de vista, disputando brinquedos, lugares etc.

No brinquedo a criança consegue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se as regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer. (VYGOTSKY, 2007, p. 117-118).

É importante destacar que o prazer de brincar como satisfação de necessidades da criança não está apenas em brinquedos estruturados, um simples galho, tampa de panela pode virar um brinquedo, desta maneira os professores ao se preocuparem com o brincar como atividade organizada na sala de aula não deve deixar de considerar brincadeiras espontâneas que também pode ser fonte de pesquisa para as crianças e instrução. É preciso que o brincar ocupe a mesma intensidade com que se ocupam com as demais atividades. Importa que as ações cotidianas de cuidados ou atividades sistêmicas não ocupem o espaço do brincar como direito assegurado por meio dos documentos norteadores.

O papel da linguagem está ligado ao processo de diferenciação, ao estabelecer o pronome “eu” e conjugar o verbo na terceira pessoa, a criança está se identificando enquanto sujeito, se expressando e socializando. É na convivência que a criança descobre o mundo e se comunica, seja por meio da linguagem verbal ou não-verbal.

O pensamento verbal [...] é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. [...]. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana. (VYGOTSKY, 2003a, p. 63).

O autor sustenta que, para que ocorra a linguagem, é necessário que elabore o pensamento, desta maneira, entendemos que a linguagem é um instrumento do pensamento. Em resumo, quando a criança se apropria da linguagem ela se apropriou da cultura humana.

O volume 2 fala da importância de a instituição escolar oferecer um ambiente de segurança para que a criança possa experimentar, conhecer seu próprio corpo, interessando pelo cuidado, brincando e se relacionando com as outras. O Volume três apresenta seis subeixos: Movimento, Música, Artes, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Notamos na análise destes que cada um é organizado em volta de uma estrutura comum, ou seja, estes componentes curriculares têm objetivos, conteúdos, e orientações didáticas.

O que mais chama atenção é que esta didatização tem características típicas do Ensino Fundamental, se diferenciando da concepção de criança, trazida pelos volumes anteriores. Estes subeixos trazem uma organização curricular que impedem que o professor de fato concretize as práticas pedagógicas referentes ao brincar e as interações na formação pessoal da criança e seu conhecimento de mundo. Vigotski (1991), ao tratar deste assunto, fala da importância da interação das crianças entre os pares. Para o autor, quando a criança conhece o mundo, ela começa a pensar e formular ideias sobre ela mesma, em dois níveis:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI. 1991, p. 41).

Compreendemos que a comunicação da criança com o mundo contribui para sua constituição como sujeito ativo e com sua interação com os objetos. As vivências de processos de aprendizagens, do ponto de partida do RCNEI, são as formulações pedagógicas e não as crianças. A criança precisa de espaço para exercer o protagonismo. E quando partimos dela (criança) para as práticas pedagógicas, favorecemos o reconhecimento dela mesma como um sujeito em desenvolvimento. O desenvolvimento tem características e ritmos próprios, assim, as práticas terão mais sentido, pois a autonomia dada à criança é o que vai garantir maior participação e sucesso no processo de aprendizagem.

Compreendemos que o RCNEI foi um avanço para a Educação Infantil naquele contexto histórico pelo qual passava a Educação Infantil. Pois, as dificuldades que havia em torno da relação da EI com o Ensino Fundamental (EF) e do trabalho pedagógico a ser realizado na EI, demandaram a elaboração deste documento. Esse material (RCNEI) ainda está disponível nas escolas, sendo utilizado pelos profissionais para que reflitam sobre seu trabalho e orientem suas práticas.

### **3.5 O Plano Nacional de Educação**

A necessidade de um Plano Nacional de Educação (PNE) foi abordada pela primeira em 1932, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como também, na Constituição de 1934, mas a Ditadura Vargas não deixou o plano seguir em frente. As constituições de 1937 e 1946 não previram o PNE.

O primeiro PNE foi aprovado pelo congresso, em 1961, com duração de 8 anos por um Conselho Nacional que visavam à distribuição de recursos para a Educação Nacional, mas sem o estabelecimento de metas, apenas um esquema distributivo de fundos. Com a Constituição de 1988, no artigo 214, ficou definido que o país teria um Plano Nacional de Educação com duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para garantir a melhoria da qualidade e abrangência da educação em todo país.

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, p. 1).

Em 1996, a LDB reforçou a presença deste plano no seu artigo 9, dizendo que a tarefa para elaboração desse plano seria da União, com a incumbência de elaborá-lo em regime de colaboração entre os entes federados. Após a discussão entre os educadores, pensadores da Educação e sociedade civil, o deputado Ivan Valente (PSOL) apresentou um projeto com diagnósticos e dados, mostrando a necessidade da existência do plano, prevendo ações e metas para atendimento da Educação formal no país. Em seguida da apresentação do projeto, o MEC também anexou, juntamente com a tramitação do mesmo, seu plano para melhoria da qualidade da educação.

Em janeiro de 2001, após 2 anos de embate, o plano foi aprovado, levando em conta os dois planos, mas com algumas divergências em relação ao plano principal, contemplando mais os diagnósticos e observações do governo de FHC<sup>10</sup>, que da sociedade civil. Após a sanção da Lei n. 10.172 (BRASIL, 2001), que aprovava o Plano Nacional de Educação, notou-se a Educação Infantil entre as considerações dos níveis de ensino, com 26 metas e objetivos a serem atingidos e que, conforme o projeto principal, foi a mais vetada em vários itens. Coordenado pelo MEC, o documento final ampliou o investimento na Educação Pública de acordo com o PIB do país a atingir: 1% ao ano, de forma a atingir no mínimo 7% até 2011.

---

<sup>10</sup>Fernando Henrique Cardoso- também conhecido como FHC, foi o 34.º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003.

Para a Educação Infantil, este plano foi muito importante, pois, foi reconhecida como etapa educacional, considerando a influência do desenvolvimento global da criança, formação da personalidade, da psique e da apropriação da cultura. Sendo assim, a primeira proposta revelando o estado crítico da Educação Brasileira era:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população com até 03 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 a 5 anos); e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (BRASIL, 2001, p. 1).

De acordo com uma frase marcante do PNE/2001, “não se trata de oferecer uma ‘educação pobre para pobre’ mas garantir educação como direito de todos os cidadãos brasileiros” (PNE, 2001, p. 15), Garantindo aporte financeiro e recursos, as propostas do PNE/2001 para Educação Infantil, tiveram grande impacto, tornando um desafio para os municípios, no sentido de manter uma Educação de qualidade para todas as crianças.

Por fim, o PNE/2001 (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), como se pode notar, teve em seu foco questões muito importantes e relevantes para a Educação Infantil que encabeçaram propostas para o novo decênio (2011/2020) e, subsequentemente, o atual: PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) mantém o foco no diagnóstico e ampliação da oferta da EI. O PNE (2014) visando à qualidade da Educação por meio da Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) mantém os direcionamentos dos anteriores com vistas à melhoria da Educação Básica, apontando estratégias para sua concretização, vinculando os entes federativos e medidas próprias a serem adequadas de acordo com cada realidade. Concluindo o PNE busca articular e colocar em um só trabalho as ações do Governo Federal, Estadual e Municipal, traçando caminhos a seguir rumo à superação das desigualdades, a promoção da qualidade educacional, a valorização dos (as) profissionais da Educação, à promoção da democracia e dos direitos humanos, além do financiamento da educação.

### **3.6 As Diretrizes Nacionais para Educação Infantil**

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, conhecidas como DCNEI, Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de Dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), é articulada com as Diretrizes da Educação Básica e apontam os caminhos a serem observados na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Este documento normativo foi e continua sendo de extrema relevância no sentido de orientar as políticas públicas no que diz respeito à Educação Infantil e também á elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. Lembrando que, ao longo da história, a Educação Infantil possuía duas

identidades: Cuidar e Educar, o cuidar como forma de assistencialismo e higienismo era direcionado para a classe mais pobre, já o educar para as crianças mais ricas, no sentido de prepará-las para o Ensino Fundamental. A DCNEI/2009 reforça a importância do cuidar e educar, amplia as ações, traz a característica deste segmento como processo educacional, reforçando o atendimento obrigatório de 0 a 5 anos, com vagas na proximidade à sua residência, já evidenciado no ECA 80.69/90 (BRASIL, 1990), com tempo parcial de no mínimo 4 horas e integral de no mínimo 7 horas diárias.

De acordo com a DCNEI, a função sociopolítica e pedagógica reconheceu a família como o primeiro espaço de Educação, dando ênfase para a responsabilidade na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socialmente orientada. Determina, ainda, que os espaços de Educação Infantil sejam espaços de convivência que permitam que a criança construa sua identidade e amplie os saberes, promovendo práticas de equidade, reduzindo assim, as desigualdades, dando oportunidades entre diferentes crianças e classes sociais, garantindo a promoção do bem de todos. Quanto ao modelo de currículo trazido por este documento normativo, percebemos que é voltado para um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12). Ao refletir a função do currículo, notamos a valorização das experiências das crianças nas instituições sistematizadas, para que elas possam compreender e explicar o mundo, daí a importância de considerar a criança na sua condição para que formalize conceitos, desenvolva a curiosidade, levando em conta suas experiências anteriores ao conhecimento sistematizado.

Lúria (1976), ao tratar da formação dos conceitos científicos na infância, discorre que é preciso considerar as experiências cotidianas da criança. Para o autor, os conceitos espontâneos (senso comum) possuem relação com os conceitos científicos, entretanto, estes são adquiridos no processo ensino-aprendizagem e aos poucos, são incorporados aos conhecimentos adquiridos no senso comum. Para Vigotski, o pensamento conceitual se dá a partir de 3estágios:

1. No primeiro, a criança forma conjuntos sincréticos, agrupando objetos com base em relações vagas, subjetivas e baseadas em fatores perceptuais, como a proximidade espacial, por exemplo. Essas relações são instáveis e não vinculados aos atributos relevantes dos objetos.
2. O segundo estágio é chamado por Vigotski de pensamento por complexos: "em um complexo, as ligações entre seus componentes são concretas e factuais, e não abstratas e lógicas"
3. No terceiro estágio, é onde ocorre a formação dos conceitos propriamente ditos. A criança agrupa objetos com base num único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da totalidade da experiência concreta. (VIGOTSKI, 1993, p. 33).

Neste sentido, é importante observar que a avaliação diagnóstica leva em consideração os processos psicológicos. Entender a atividade cerebral da criança permite a compreensão de suas peculiaridades e oferta de estratégias que contribuam para que a criança atinja a formação de novos conceitos científicos. Neste caso, o currículo é a ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças por meio dos conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças (OLIVEIRA, 2010). Neste sentido é importante considerar que a criança aprende por meio das interações e que é importante que haja possibilidades de a criança dialogar, pensar, imaginar, criar, enfim, se relacionar e posicionar de forma a desenvolver suas habilidades físicas e cognitivas.

Lembrando que o DCNEI/2009 considera a criança como “sujeito de direitos” e, sendo assim, ela deve estar no centro do planejamento das propostas pedagógicas. Portanto cabe às instituições definirem as metas que se pretendem para o desenvolvimento da criança e contribuir na ampliação das possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico. Como se observa, o documento é pautado nos princípios éticos, políticos e estéticos. Éticos, que dizem respeito à autonomia, à responsabilidade, à solidariedade e ao respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Os princípios políticos se referem aos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. E, por fim, os estéticos que pautam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Nas práticas pedagógicas de Educação, de acordo com as DCNEIs, é importante considerar os dois eixos norteadores: interações e brincadeiras, estes irão incentivar a criança à curiosidade, à exploração, ao encantamento, ao questionamento, à indagação e ao conhecimento, garantindo experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;/Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;/ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;/Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas formas e orientações espaço temporais;/ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;/ Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;/Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da

diversidade;/Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;/Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;/Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;/Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;/Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, p. 25).

Essa ideia de criança analítica, criativa, observadora e problematizadora remete-me a uma ideia que o currículo não será uma lista de conteúdos, mas sim, algo entrelaçado com seu cotidiano, um conhecimento aberto com aparato legal, educativo, compreendendo a formação humana como direito, considerando o tempo, o espaço e o bem-estar da criança.

Oliveira (2010), ao citar a meta do trabalho pedagógico na EI, ressaltou a importância de apoiar, desde cedo as experiências cotidianas das crianças, para fortalecimento da autoestima, interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, como também, a familiaridade com diversas linguagens e na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas. Compreendemos, desta maneira, que a organização curricular, levando em conta as experiências das crianças, deve ter intencionalidade pedagógica, isto é, ir além daquilo que se planejou, olhando cada criança com cuidado, avaliando se suas intenções foram alcançadas.

A respeito da avaliação na Educação Infantil, a DCNEI/2009 pontua que a avaliação deve se basear na observação sistemática dos comportamentos de cada criança, das brincadeiras e interações destas no cotidiano, com utilização de múltiplos registros realizados por adultos e por elas, também (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), atividades estas feitas ao longo do período, em muitos e diversificados momentos. É importante frisar que é um segmento de educação com características específicas e diferente das demais etapas. Não existe retenção, pois pauta-se no desenvolvimento integral (aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social) de maneira a complementar a ação da família e da comunidade. Por isso, colocar em prática a DCNEI ainda é um grande desafio para o Brasil, principalmente, depois da Lei n. 12.796/2013(BRASIL, 2013) que tornou obrigatória a oferta da Educação Básica a partir dos 4 anos, porque surgiu, por meio desta Lei, a necessidade de um vir a ser que não é típico da idade infantil. Nesta etapa obrigatória (4 e 5 anos), as práticas pedagógicas utilizam como ferramenta o brincar, assim, a criança se apropria do mundo, pois, é por meio das brincadeiras que as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como, a atenção, a imitação, a memória e 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).

Na DCNEI, a Educação Infantil manteve o objetivo quanto ao desenvolvimento integral da criança, e quanto à importância da diversidade e acolhimento, o respeito, a valorização do papel da família em toda Educação Básica.

### **3.7 A Base Nacional Comum Curricular**

Com a consolidação do cuidar e educar como processo indissociável da prática educativa, viu-se a necessidade, como já mencionada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na LBD 93.94/96 (BRASIL, 1996), de uma Base Nacional Comum. Como parte integrante da Educação Básica, a Educação Infantil ganhou destaque neste documento, contemplando suas três faixas etárias: bebês, crianças, bem pequenas e crianças pequenas. É importante destacar que as três faixas etárias da BNCC se aproximam das contribuições de Vigotski (1991) e Elkonin (1987), quando trata das fases da primeira infância: Comunicação emocional direta, Atividade manipulatória-objetal e Jogo de papéis.

Mantendo os eixos estruturantes das interações e brincadeiras previstas na DCNEI, este documento normativo obrigatório determinou seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A organização curricular está estruturada em cinco campos de experiências, em que cada campo especifica seus objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, sendo eles: “O Eu o Outro e o Nós”, “Corpo, Gestos e Movimentos”, “Traços, Sons, Cores e Formas”, “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” (BRASIL, 2018).

Os campos de Experiências trazidos pela BNCC constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida cotidiana, de modo que os saberes entrelaçam aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. “O Campo o Eu o outro e o Nós” trabalha a interação da criança com os pares e com os adultos favorecendo pontos de vistas, experiências sociais, relações, cuidados e autonomia. O campo “Corpo Gestos e movimentos” delineiam um trabalho com o corpo por meio dos sentidos possibilitando a criança a explorar o mundo, o espaço e os objetos, brincando e produzindo conhecimento, portanto, o corpo ganha centralidade e permite trabalhar as diferentes linguagens usando o corpo como sentar, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar, correr, saltar, escalar, equilibrar, etc. Já no campo “Oralidade e escrita” é o momento em que trabalha a apropriação da fala, incentivando



a escuta atenta, a formulação de perguntas e respostas, a literatura infantil, o estímulo a imaginação e ampliação do conhecimento de mundo, compreendendo a escrita como representação da oralidade. Em “Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, ensina-se a criança a se situar no espaço, tempo (dia, noite, ontem, amanhã). Aqui também trabalha as curiosidades sobre o mundo físico, sociocultural e conhecimentos matemáticos. Ao favorecer as interações e brincadeiras o campo contribui para a manipulação de objetos e exploração do entorno, de modo que a criança levante hipótese e consulte fontes de informação ampliando seu conhecimento do mundo físico e sociocultural para utilizar em seu cotidiano.

As áreas de Linguagens trazidas pela BNCC (BRASIL, 2018), por meio dos eixos de produção e comunicação reconhecem que a linguagem é uma forma de comunicação e interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo, portanto, o sujeito social é aquele que aprende a ser e a fazer com a linguagem. O sistema semiótico, de acordo com a BNCC, é aquele que dá significados aos textos, despertando qualquer forma de expressão, seja ela verbal (fala e escrita) ou não verbal (visual, gestual, corporal, musical). Estas formas de linguagens produzem conhecimento por meio de ações subjetivas que, por meio da escolarização, conscientiza o sujeito a ser, pensar e fazer, gerando um saber capaz de modificar o sujeito tornando-o persuasivo e interpretativo.

A área de conhecimento em linguagens compreende as possibilidades práticas, respeitando as diferentes formas de compreensão e expressão, que são as manifestações artísticas, corporais e linguísticas, priorizando as relações humanas como produto cultural. Este produto interage em diversas línguas, permitindo o conhecimento da razão e o seu uso: valoração, representatividade, interesses sociais, jogo de escolhas e atribuição de sentidos. Partindo da premissa de que a linguagem é um objeto de reflexão e análise, o documento (BNCC) explicita a importância das novas tecnologias em que as linguagens estão presentes, entendendo que as mesmas estão em constante processo de mutação, onde todos participam de forma direta ou indiretamente.

Atualmente no Brasil, em grande parte das instituições de Educação Infantil (Pré-Escola), temos o professor de Educação Física, de Artes, e da Língua Inglesa, ao colocar a criança para experimentar as diferentes linguagens, contribui para que ela amplie sua linguagem e garanta que desenvolvam competências específicas de modo que participe do mundo. A Linguagem artística explicitada no documento, traz as artes visuais, a dança, a música, e o gesto, como formas de envolvimento entre a criatividade, a leitura, a produção, a construção e a exteriorização, de modo que leve a criança a pensar e respeitar o outro, colocando em pauta o diálogo, permitindo que os alunos sejam protagonistas criadores, não reduzindo à mídia apenas,

mas, orientando-se por uma prática artística que viabilize exposições, saraus, espetáculos, performances, conceitos, recitais, etc.

A proposta é que o professor, ao longo do ano letivo, dialogue com seus alunos e experimente o percurso do trabalho percebendo a singularidade e a experiência artística. Estas são dimensões para o conhecimento, valorizando assim, os feitos da criança e trazendo a parceria da família de modo a potencializar e valorizar as diferentes linguagens produzidas pela criança, tão comum no contexto da Educação Infantil. Ao valorizar estas dimensões: Criação (fazer artístico), Crítica (compreensão, impressão, proposição), Estesia (experiência sensível), Expressão (manifestação), Fruição (deleite, prazer, estranhamento durante a participação), Reflexão (capacidade de perceber e analisar), favorecemos ao aluno que estes processos de aprendizagens em artes, tanto as visuais como o teatro, a dança, etc., facilitem o trânsito criativo, garantindo um desenvolvimento integral relacionando a criança com o entorno físico e social, por meio das diferentes linguagens.

Com o objetivo de reduzir as desigualdades no Brasil, a BNCC, normativa e obrigatória, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais. As DCNEIs (2009), (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil) não eram obrigatórias e nem o RCNEI (1997)<sup>11</sup> (Referencial Curricular para Educação Infantil).

O PNE e a LBD já apontava para a Base Nacional Comum. Aprovada em 2017, a BNCC foi orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos e passou, em todo país, servir de base de reformulação dos currículos dos municípios, que além de garantir o acesso e permanência na escola precisa garantir o mesmo patamar de aprendizagem. Com enfoque no desenvolvimento de competências, as decisões pedagógicas convém se orientarem no que o aluno deve saber, sobretudo, o que deve saber fazer de forma que mobilizem seus conhecimentos e habilidades, atitudes e valores para que resolva as demandas da vida cotidiana.

O documento (BNCC) também trouxe o compromisso com a Educação Integral, visando a comunicação, a criatividade, a participação, a abertura ao novo, formando um sujeito colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, de modo que o leve a aprender a aprender, influenciando a ter autonomia para tomar decisões. Assim, visando uma formação global e plena em um processo multifacetado, dinâmico, em uma visão plural e integral da criança, numa prática coerciva que rompa com preconceitos e respeite as diferenças, e uma visão não linear, que faz com que os conhecimentos tenham sentido para o sujeito ativo. Neste sentido, é demanda do professor um planejamento que promova a equidade e tenha em mente seus

---

<sup>11</sup>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) era mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não fazia a criança e sua identidade o foco principal.

objetivos e metas nas aprendizagens essenciais que, como já dito, que todo aluno consiga desenvolver as dimensões de formação: física, intelectual, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Por isso, os conteúdos devem ser contextualizados, criando estratégias para que o aluno participe, desenvolvendo a sua criatividade, a capacidade de fazer escolhas e de ter criticidade.

Respeitando a cultura local, a BNCC valoriza os direitos legitimados pelo pacto interfederativo, em regime colaborativo para alcançar seus objetivos. A soma de esforços (União, Estados, Distrito Federal) pretende levar os alunos aos níveis mais altos de aprendizagem. Conta, ainda com o papel do monitoramento da CNE (Conselho Nacional de Educação), CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), que dão suporte técnico com recursos pedagógicos nas redes de ensino, priorizando aquelas crianças com menor recurso. Importante disseminadores de sucesso e apoiadores das experiências, dando suporte aos municípios com menores recursos e unindo forças para que os entes federados consigam implementar seus currículos de forma eficaz. Estes documentos (BNCC e DCN) apresentam a linguagem como forma de interação entre os sujeitos, dando ênfase à importância das relações sociais e uma Educação Infantil estruturada por experiências, na perspectiva construtivista, concentrando em competências e habilidades essenciais, de forma a garantir um novo ensinar nas práticas da linguagem, que, de acordo com a BNCC, se relaciona com a vida social, cotidiana, artística e pública.

No que se refere aos campos de experiências, Vigotski (2001) e seus colaboradores defendem que a Educação é para a vida; sendo assim, as atividades na EI não se dão de forma espontânea, mas, organizada e sistematizada, considerando a condição do sujeito no processo e criando possibilidades para que a criança se desenvolva. Concordamos com Leontiev (1978), quando esclarece que a Educação inicia-se logo após o nascimento do bebê, desta maneira salienta-se a importância da organização em faixas etárias e por campos de experiências, possibilitando a humanização da criança e a percepção do mundo, pois, “o essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo” (MELLO, 2007, p. 97). Estes campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

A BNCC não tem fim em si mesma. É um referencial obrigatório para todas as escolas do Brasil, no sentido de adequar seus currículos e propostas, definindo o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, com o objetivo de reduzir as desigualdades e

promover ensino de qualidade, de forma a garantir, além do acesso e permanência na escola, o mesmo patamar de aprendizagem para todos, de modo que as crianças mobilizem conhecimentos que as ajudem no desenvolvimento de competências e habilidades para resolver as demandas complexas da vida cotidiana de tal forma que:

O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. (REGO, 2011, p. 61).

É possível perceber na análise do documento (BNCC), o compromisso com a Educação integral. A preocupação com a formação do indivíduo para um mundo plural torna-se necessária, uma vez que vivemos numa sociedade complexa e diversa, por isso, precisa ser trabalhada, desde muito cedo a formação integral do ser humano, ou seja, desde os bebês, para que, ao fim da EI, a criança tenha autonomia para aprender a aprender, para ser resiliente, que saiba viver compreendendo as diferenças do mundo em que vive e com respeito às diferenças. Como percebemos ao longo do documento, é um trabalho progressivo, não linear, levando em conta as desigualdades, avaliando experiências e valorizando o sujeito histórico e de direitos, como também, atendendo todos de forma justa. Sabemos que este documento ainda é algo a ser apropriado, visto que sua aprovação foi em 2017 para que todos os municípios se adequassem até 2020, ano em que o mundo inteiro foi pego de surpresa pela pandemia do COVID-19, impedindo as formações pedagógicas presenciais. Diante deste cenário, os gestores escolares reinventaram ações e buscaram estratégias para que os educadores se adaptassem às plataformas virtuais, dando apoio às práticas pedagógicas dos professores e sequência na formação continuada.

### **3.8 Conclusão**

Para entender o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, tornou-se importante ter a ideia de como tudo começou, desde o primeiro modelo de Educação formal no Brasil, seu objetivo e finalidade da fundação das primeiras creches, além das contribuições do marco legal e relação com o contexto atual. Esta compreensão trouxe consenso para o meu objeto de pesquisa, em relação ao conceito de Educação Infantil, o que denota legislação consistente e em consonância com os ditames atuais da sociedade do século XXI. Nesta perspectiva, os documentos norteadores mostram a função social, indissociável entre o cuidar e o educar na EI, além da responsabilidade com a Educação integral e com o compromisso com as interações e

brincadeiras, valorizando as experiências concretas da vida da criança com o saber sistematizado.

Notamos que a Educação Infantil não diz respeito apenas ao direito da criança em se ter um espaço educacional, é preciso pensar na permanência e no que ensinar para as crianças e é aí que entra a importância de um dos maiores marcos da Educação Infantil: a DCNEI. Podemos dizer que o Brasil tem excelentes documentos para Educação Infantil, com objetivos traçados e que depende de como os professores irão percorrerem o caminho. É importante colocar-se em uma posição que considere as múltiplas linguagens e as particularidade de cada criança, levando em conta ambientes ricos, intervenções possíveis e espaço para que a criança desenvolva sua aprendizagem. Compreendemos que este caminho é árduo, mas conta com diretrizes e procedimentos que fazem com que a Educação no país possa chegar a patamares excelentes. Ressaltamos também, que cada região, município, escola conta com modelo a ser seguido e as experiências e modelos vão sendo traçados ao longo do percurso, cada um tem suas dificuldades e realidades, que precisam ser pensadas e analisadas e colocadas em práticas da melhor forma. A Educação Infantil, ainda está no caminho, está aprendendo a se equilibrar, logo-logo começaremos a andar...



## **4 O PAPEL DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

O presente capítulo tem como objetivo estabelecer relações entre o desenvolvimento da linguagem, a brincadeira e a criatividade, no contexto da Educação Infantil, com as contribuições dos pesquisadores da Teoria Histórico- Cultural. A experiência da autora em Educação Infantil e obras clássicas de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin serão elementos norteadores deste capítulo. Buscando compreender o processo criativo na área das linguagens, abordaremos a relação entre o processo comunicativo, a brincadeira e a criatividade em cada faixa etária e o papel do professor, como também, com suporte nos documentos normativos e THC para compreensão do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, o corpo da criança como centralidade principal, o uso dos instrumentos culturais e a interação social como transformação da inteligência prática.

Considerando que a Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, há, como atividade principal, a brincadeira, por meio da qual, as funções psicológicas superiores se desenvolvem de acordo com a apropriação das funções simbólicas e atividades práticas mediadas pela cultura e pelo processo de internalização. Tal estudo buscou compreender o contexto da Educação Infantil, entendendo a criatividade como capacidade a ser desenvolvida, em que o pensamento antecipa a inteligência prática.

### **4.1 A importância do ato comunicativo**

Quando a criança nasce, ela precisa do outro para se apropriar das características humanas e o rosto da mãe ou de quem cuida é o primeiro espelho em que a criança olha. À medida que ela interage com os outros seres humanos à sua volta, ela vai se constituindo como sujeito e tendo consciência do mundo ao redor, não de forma simples, mas pela apropriação da cultura já existente. Trata de atividade tipicamente humana que faz da criança parte integrante em uma sociedade. Ao brincar, a criança se apropria dos modos culturais e do comportamento das pessoas, impulsionando a formação de sua personalidade e funções psíquicas. Leontiev (1978) <sup>12</sup> esclarece que, ao nos apropriarmos da cultura humana deixada por gerações anteriores, nos diferenciamos dos animais. Assim, o autor nos mostra que só o homem é capaz de transmitir sua cultura para outro, pois, à medida que produz coisas, ele constrói conhecimentos, tendo como produto em forma de objetos, deixa nas coisas uma linguagem. Os

---

<sup>12</sup>Alexei N. Leontiev nasceu em 1903 em Moscou. Seus talentos apareceram nos primeiros experimentos realizados com Luria sobre reações afetiva, na segunda metade da década de 1920, Leontiev, A.R Luria e Lev Vigotski desenvolveram uma teoria da origem sócio-histórica das funções psíquicas superiores, as funções especificamente humanas. Em 1974 lançou o livro sob o título “Atividade. Consciência. Personalidade”.

objetos ajudam a nos relacionarmos com o contexto cultural, pois, de alguma maneira, esse objeto deixa um conhecimento objetivado que ficará para a próxima geração. Importante informar que todos os instrumentos produzidos no contexto da cultura têm um significado, elaborando signos. Para a THC<sup>13</sup>, signos trata da representação viva da linguagem, pois trazem em si um conhecimento produzido. Neste sentido, compreendemos a linguagem como instrumento simbólico que irá contribuir nas operações mentais quando o sujeito entrar em contato com o uso do instrumento.

A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz. (LEONTIEV, 1978, p. 287-288).

O mundo à nossa volta é composto por signos e a linguagem, historicamente produzida, é a ferramenta mediadora de interação do homem com contexto cultural; sendo assim, ao entrar em contato com o símbolo, logo a ferramenta do pensamento começará a operar. A relação do homem com os objetos vai ficando cada vez mais complexa, pois traz em si processos laborais que continuam da pré-história até os dias atuais, isto é, os seres humanos vão tomando posse dos conhecimentos construídos desde o início dos tempos. Todo objeto é criado com uma finalidade, isto significa que, ao apropriar de um instrumento físico ou simbólico, o homem tem potencial para agir sobre o contexto, ampliando assim, o seu poder sobre o espaço (MARX, 1962). Sendo assim, os seres humanos apropriam da linguagem historicamente produzida como ferramenta que permite exercitar o pensamento e ampliar o conhecimento e as formas de ver e compreender o mundo. Isto porque a linguagem é a condição básica para orientar e participar da sociedade em que se está inserido.

Para entender o processo de mediação, é preciso perceber que esta é uma relação entre o sujeito-objeto e conhecimento. Neste sentido, faz-se necessário o entendimento das seguintes indagações: como o sujeito se relaciona com o mundo? Como ele domina a palavra? Diante do exposto, insere-se o papel da escola, pois, quanto mais complexa é a linguagem, mais importante é o papel da escola, é ela que vai encaminhar a criança no contexto da Educação Infantil para dominar a palavra e operar mentalmente o significado. Assim, conduz a análise por meio dos fenômenos, pois a assimilação ocorre quando se apropria do pensamento materializado da linguagem. Portanto, para mediar o conhecimento entre a criança e o mundo, é preciso considerar que o sujeito está formando características humanas e o convívio social é

---

<sup>13</sup> Teoria Histórico-Cultural – THC: Fundada inicialmente por LevSemenovich Vygotsky, um psicólogo bielorrusso. Nesta corrente teórica, a aprendizagem humana se caracteriza por mudanças qualitativas entre a pessoa e o mundo.



muito importante para a apropriação da cultura historicamente construída, além do controle da conduta de forma voluntária.

De acordo com Leontiev (1978), o desenvolvimento humano é complexo e muito diferente, tanto biológico como socialmente. Neste sentido, cabe pensar que os indivíduos se diferenciam a partir de suas condições de vida. A vida em sociedade distancia o homem dos demais animais, pois ele superou sua condição primitiva e adquiriu capacidade de transformar o mundo. A organização do homem em sociedade é denominada por Leontiev (1978) de hominização, que diz ao desenvolvimento histórico do homem, desde os primeiros primatas até o *homo sapiens* (fruto da hominização). Com a evolução da espécie, o homem desenvolveu a linguagem, e esta, historicamente produzida, permitiu que as futuras gerações dessem continuidade ao processo de evolução. Cada nova geração se apropria dos instrumentos; e por meio da linguagem deixada, aperfeiçoa os instrumentos capazes de melhorar a vida em sociedade.

Segundo Leontiev (1978), o homem não nasce humano, ele se transforma em humano; assim o movimento dialético entre a história e o meio cultural do homem se caracteriza por uma realidade que compreende trocas recíprocas. Desta forma, torna-se impossível concordarmos que o homem se desenvolve apenas biologicamente. Neste sentido, o homem se constitui humano ao apropriar da linguagem historicamente produzida. Leontiev (1978) deixa claro isso, quando trata sobre o desenvolvimento do psiquismo, diferente de outros animais do planeta, quando se trata do processo de humanização. Por meio deste, ele se liberta das leis biológicas e se introduz em um trabalho criativo, pensando suas necessidades, se adaptando ao grupo inserido.

A atividade criadora em que Leontiev (1978) ressalta, é o trabalho intencional, ele recria as necessidades humanas criando aptidões para o contexto das relações sociais. De acordo com a THC, ao sentir necessidade de se comunicar, surge à linguagem; é destas relações que se determina o termo filogênese, do processo de evolução das espécies. Já, o termo ontogênese é o termo que se assimila às leis biológicas, às características inatas do ser humano. Portanto, na ontogênese da linguagem, o desenvolvimento do indivíduo está sempre ligado às relações com o adulto, se diferindo da filogênese, em que compreende a construção histórica e as particularidades, considerando que: “Desde o princípio da história humana, os próprios homens e as suas condições de vida não deixaram de se modificar e as aquisições da evolução de se transmitir de geração em geração, o que era a continuidade do progresso histórico” (LEONTIEV, 2004, p. 283).

O nascimento da linguagem levou a que, progressivamente, fosse aparecendo todo um sistema de códigos que designava objetos e ações e suas relações. Finalmente, formaram-se códigos sintáticos complexos de frases inteiras, as quais podiam formular as formas complexas de alocação verbal. (LÚRIA, 1986, p. 22).

A linguagem materializada nos objetos, nas paredes das cavernas, nas obras de arte permitiu que o homem operasse mentalmente as formas superiores de seu pensamento e elaborasse atividades aperfeiçoando o grau de desenvolvimento e melhorando suas aptidões. Portanto, entendemos que não é fator biológico, mas sim uma apropriação da cultura deixada. Em conformidade com o exposto, Sforzi (2015) assegura que o homem apropria das riquezas deste mundo, participando do trabalho, da atividade social, desenvolvendo assim, aptidões humanas que se cristalizaram e encarnaram neste mundo. Desta maneira, o desenvolvimento do psiquismo humano é um processo de apropriação dos instrumentos físicos por meio de uma relação mediada, que apresenta para o sujeito, a natureza e os instrumentos simbólicos.

Em relação aos instrumentos simbólicos enquanto ferramentas do pensamento, Vigotski (1981, p. 137) discorre que:

Podem servir como exemplo de ferramentas psicológicas e seus complexos sistemas: linguagem; vários sistemas de contagem; técnicas mnemônicas; sistemas de símbolos algébricos; obras de arte; escrita, esquemas, diagramas, mapas, e desenhos mecânicos; todo tipo de sinais convencionais; etc.

Neste sentido, mediado pelo pensamento e signos, o homem se apropria da linguagem, dos fenômenos, adquirindo conhecimentos, desenvolvendo suas faculdades humanas.

Defender a Educação a partir da THC, exige o entendimento da contribuição da escola no processo de humanização do sujeito, considerando que a cultura humana está objetivada nas apropriações motoras e mentais, cristalizada nos conteúdos escolares. Esta constatação leva-nos a refletir sobre a importância do contexto sócio-histórico e cultural, no qual cada criança está inserida e, principalmente, na estrutura da sociedade de classes em que os bens materiais não são socializados para todos. Neste sentido, é preciso que todas as crianças sejam acolhidas e educadas, pois, o direito à Educação é assegurado à criança e ao adolescente, pelos artigos 205 e 208 da Constituição Federal e pelo ECA art. 53, Lei 8.069/90, mas nem sempre, a Educação escolar cumpre com o seu papel de proporcionar a apropriação dos bens culturais.

O processo de humanização, por meio do contexto da Educação Infantil, tem o objetivo de trabalhar o aperfeiçoamento das funções motoras da criança, as operações mentais, o desenvolvimento afetivo, emocional, a alteridade e outras. Na visão materialista dialética de homem e sociedade desenvolvida por Karl Marx, é explicado por Fromm (1962), esclarecendo que o homem produz sua própria história, ele é seu próprio criador, ele se relaciona com outros

sujeitos e dá à luz a si mesmo, em seu percurso histórico (FROMM, 1962). Esse fenômeno particular da criança necessita de uma proposta educativa que possibilite a ela a apropriação da cultura historicamente produzida. Vale destacar que o trabalho pedagógico que considere o contexto da Educação Infantil, privilegiando a criança é, ainda, o grande desafio do professor. Leontiev (1978), ao estabelecer as relações do indivíduo com o mundo mediado pelo adulto, trouxe a importância da linguagem para o processo de aprendizagem; para o autor, esta é a condição específica para o desenvolvimento humano na sociedade.

Entendemos ao analisar o documento obrigatório (BNCC) que os objetivos estão voltados à formação de competências, ressaltamos que os fins educacionais precisam impulsionar o desenvolvimento e organizar de modo intencional, as condições que possibilitem, desde a creche e pré-escola, a formação de sujeitos mais humanos. Isto se dá de acordo com Facci (2004), quando a Educação se pauta em um trabalho que proporciona a atividade principal em cada período, criando necessidades específicas em termos psíquicos, possibilitando a relação da criança com o mundo.

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também certa sequência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência (*sic*) no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. (LEONTIEV, 2001, p. 65).

A Educação Infantil é uma etapa essencial no desenvolvimento humano onde ocorrem as primeiras relações da criança com o mundo, dentro do trabalho educacional e sistematizado, em que a linguagem precisa ser explorada e voltada não apenas para a ampliação do vocabulário da criança, mas de forma a favorecer outras formas de linguagem, que vão além da linguagem oral e escrita, como por exemplo, a linguagem plástica, corporal, musical, etc.

A relação de pensamento e linguagem apresentada por Vigotski (2001) ocorre quando a criança descobre que cada coisa tem seu nome e passa a empregá-las de acordo com suas necessidades. De acordo com Vigotski (2001), quando a criança verbaliza, ela relaciona o significado e o generaliza para objetos ou materiais agrupando-os em categorias correspondentes. Neste sentido, entendemos que, quando a criança tem a palavra em mente, ela tem a referência do objeto, e isso ganha sentido com a escolarização, onde ela vai ampliar o significado da palavra e ter acesso a novos conhecimentos.

Nas primeiras etapas de aquisição da linguagem, a palavra é para a criança apenas um sinal que comanda a atividade de orientação em relação aos objetos que ela percebe pelos sentidos e que lhe permite apanhá-los, compará-los e distingui-los de outros

objetos exteriormente semelhantes. Por outras palavras, ela generaliza-os e analisa-os a um nível já superior, isto é, sob a sua forma refratada através do prisma da experiência social, fixada na significação da palavra. (LEONTIEV, 2001, p. 193).

Na Teoria Histórico-Cultural a palavra é o signo representativo do conceito, ao dominá-la, a criança relaciona aos objetos e a ampliação do significado depende da mediação do adulto mais experiente que não fará uma simples transmissão de conhecimento, mas se valerá das experiências anteriores da criança para realizar o processo de assimilação.

Para Lúria (2010), a linguagem está totalmente vinculada à riqueza do pensamento. “O autor enfatiza que são as mudanças históricas da sociedade que criam formas e estruturas do funcionamento cognitivo, que promovem o avanço da consciência humana para um novo estágio” (LURIA, 2010, p. 217). Portanto, o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (VIGOTSKI, 2008, p. 63). É indolente falar de linguagem sem mencionar a importância da formação do pensamento para a linguagem infantil, pois, são as experiências vivenciadas pela criança no cotidiano que a ajudarão a elaborar o pensamento e contribuir para apropriação da cultura. Para que isso ocorra no contexto da Educação Infantil, é importante compreender que a linguagem na infância é um processo de aprendizagem que faz parte do universo codificado e simbólico, por isso necessita de mediações adequadas para que a criança tenha condições de interagir socialmente na cultura que pertence.

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele [...]. A criança pode expressar com palavras também aquilo que não coincide com combinação exata de objetos reais ou das correspondentes ideias. Isso lhe dá a possibilidade de se desenvolver com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras. (VIGOTSKI, 2003, p. 122).

Para Vigotski (2001) a linguagem está sempre presente no processo de conhecimento como instrumento do pensamento, sendo assim, conforme a criança brinca, fala, interage, ela começa a ter consciência do mundo à sua volta. Neste sentido, compreendemos que a linguagem é apropriação da experiência social da criança, esta se reflete na realidade da consciência, percebemos, a partir disso, que a criança se apropria progressivamente da cultura e, a partir do momento que ela chega à instituição escolar e começa a desenvolver sua comunicação, a escola torna-se palco para troca de conhecimentos e apropriação de outras culturas. É importante neste sentido, promover espaço em que as crianças possam expressar e estabelecer diálogos entre si. A arte de comunicar permeia o universo infantil, por meio da linguagem verbal ou não verbal, tanto que, se observamos um grupo de crianças, percebemos que elas se agrupam entre si para brincar, às vezes não existe a palavra em si mesma, mas, o simples ato da brincadeira privilegia

suas relações, estabelecendo a comunicação entre elas. Vigotski (2001) afirma que a fala acompanha a atividade prática, portanto, observamos que as crianças ao analisarem as situações, tentam resolver as questões oriundas. E isto faz parte das aptidões humanas, “essas características de comportamento se dá (*sic*) entre a relação entre fala e ação no decorrer do desenvolvimento das crianças”

Quando a criança começa a assimilar a língua falada associando as palavras aos objetos, ela começa a comunicar com as pessoas ao seu redor, explicando o meio e construindo relações. A interação com o mundo ajuda no desenvolvimento psíquico de tal forma que a criança começa se apropriar dos objetos e instrumentos do mundo em que vive, aperfeiçoando o produto da cultura material. A criança sente necessidade de brincar; e brincar com os instrumentos é uma forma de apropriação de conhecimentos. Deste modo não podemos deixar de mencionar a importância dos objetos para enriquecer as experiências das crianças, pois, é por meio desta interação, que ela se torna humana progressivamente, criando sua essência e individualidade.

Quando reconhecemos a centralidade do corpo da criança, percebo que ela, desde o momento em que nasce, se organiza no seu contexto apropriando da cultura historicamente elaborada, como também, conduz seu comportamento e modifica seu intelecto. Segundo Vigotski (2001), a criança vai se constituindo como base do trabalho produtivo, que, neste caso da Educação Infantil, é a forma em que ela vai adquirindo características especificamente humanas, através do uso dos instrumentos. As crianças, ao manusearem um objeto, iniciam o desenvolvimento de suas capacidades e este ambiente preparado como forma de ato pedagógico, contribui para a formação da autonomia e aquisição de conhecimentos. A BNCC, ao enfatizar um trabalho que valorize as experiências com crianças, desafiando-as contribuir para potencialização das capacidades cognitivas e físicas, mediadas pelo adulto, possibilita o acesso à cultura por meio da investigação e curiosidade nos campos de experiências. Este processo favorece a inserção da criança nas diferentes linguagens, que, no espaço escolar, potencializa suas funções psíquicas, funções estas que contribuem para a sua formação integral.

Mello (2007), ao estudar as atividades nos espaços escolares, contribuiu com importantes indicadores que compõem o fazer educativo, entre eles estão o espaço, o tempo, as atividades e as relações. Neste ponto de vista, ao considerar o foco nos itens citados, constata-se a importância da organização do trabalho intencionalizado para que as experiências das crianças sejam potencializadas. Sendo assim, toma-se o conhecimento que a internalização necessita da experiência da criança, pois, é através da mediação que o desenvolvimento

psicológico da criança faz uso da relação (ZDP) <sup>14</sup> e conduz ao desenvolvimento. Vigotski (1991), ao trazer a importância da influência do meio na internalização da criança, enfatiza que as experiências emocionais são fatores determinantes para criança, tanto que, para o autor, esta condição orienta o desenvolvimento, como também modifica. Sendo assim, o processo de humanização ocorre no meio e no grupo social em que a criança foi introduzida. Assim o professor, ao organizar o espaço, deve pensar em resultados conscientes, que considerem a cultura como fonte de apropriação de qualidades humanas.

Neste sentido, pensamos que a linguagem é um processo de apropriação e reprodução das qualidades humanas. A linguagem é a ponte que liga a criança ao mundo do conhecimento, e, portanto, a escola tem um papel na sociedade que é o de ampliar a visão de mundo da criança. Esta tarefa só se concretizará se o professor estabelecer uma relação com a criança que a estimule a pensar. A THC traz uma abordagem que valoriza a criança como sujeito histórico e de direitos: capaz, criativo, que necessita de um ambiente que o estimule a desenvolver suas experiências, mediadas por pessoas mais experientes, em um espaço de troca, que favoreça o encontro de diferentes culturas, priorizando o brincar, o manuseio com os instrumentos e objetos. E a comunicação possibilita aos sujeitos interações que considerem a história e a cultura de modo a garantir características tipicamente humanas.

A apropriação da linguagem oral na infância, à luz da THC compreende que a linguagem é um dos signos elaborados pela humanidade e importante ferramenta simbólica que a criança necessita para dominar nos primeiros anos de vida. Ressaltamos que a ampliação da realidade vivida é a junção do pensamento e palavra que, ao refletir a internalização e a construção de significados, permite a modificação dos conceitos, ideias e formas. Desta forma, a criança aperfeiçoa a linguagem à medida que se desenvolve mentalmente, em um processo dialético de unidade entre pensamento e fala. Sendo assim, a criança precisa participar de atividades que proporcionem o alargamento de suas funções psíquicas superiores. De acordo com Vigotski (2012, p. 15), “Tem origem na comunicação verbal entre a criança e o adulto e que uma função, que está em princípio dividida entre duas, passa depois a ser o meio pelo qual se organiza a conduta pessoal da criança”. A referida interação, entre a criança e o adulto, além de proporcionar a linguagem, também, aprimora as situações vivenciadas pela criança, sendo essencial para a formação do pensamento, configurando a reprodução humana de conteúdos.

---

<sup>14</sup> Zona de Desenvolvimento próximo (ZDP): é um conceito elaborado por Vygotsky, e define a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o *Nível de desenvolvimento potencial* determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro (uma criança mais velha).

Como consequência do exposto, ao estabelecermos um diálogo modificamos aquilo que pensamos e influenciemos os indivíduos por meio de ideias e pensamentos.

A linguagem é uma necessidade pessoal e social; o homem que domina a linguagem conhece a cultura em que vive e, sendo assim, há a necessidade, desde muito cedo, estruturar nas crianças a linguagem interna, pois é ela que auxiliará na memória, percepção e conduta, caracterizando o desenvolvimento sistêmico do psiquismo (LIMA, 2001, p. 100). Quando tomo por eixo o pensamento, principalmente na primeira infância, tenho que levar em consideração que a criança tem uma ligação íntima entre a linguagem e o pensamento, ela imita o adulto e fala. Seus primeiros balbúrcios, expressões, choros, é uma forma de comunicação.

Compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem deve ampliar um entendimento de que a criança pode desenvolver-se intelectualmente de forma potencial, isso significa que o processo de ensino aprendizagem não ocorre de maneira espontânea; o contexto tem muita influência sobre a criança. Portanto, cabe a nós, educadores, propor um ensino consciente e intencional que permita a criança a se desenvolver progressivamente. De acordo com Vigotski (2001), a “instrução só é boa quando adianta o desenvolvimento”; sendo assim, é preciso estabelecer relações que provoquem na criança o desejo e possibilidades de aprender, por isso, o trabalho precisa ser organizado e intencional.

Atualmente, muito se tem confundido o desenvolvimento da linguagem nas instituições de Educação Infantil, as práticas escolarizantes posteriores descaracterizam a EI. O brincar é cientificamente reconhecido, não só pelos documentos oficiais, mas também pela Psicologia. A infância é de ímpar importância no que se refere em deixar a criança vive-la, pois, é por meio deste ato que a criança pensa sobre sua realidade, se apropria da cultura e discute sobre as regras de papéis sociais; brincando a criança conhece a si mesma, aprender a fazer, a conviver e a ser, favorecendo, assim, o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia linguagem e pensamento.

Apesar dos grandes avanços trazidos pela BNCC, mantendo as premissas do binômio educar e cuidar, as interações e brincadeiras, além das garantias dos direitos de aprendizagem, o documento, de acordo com Lazaretti (2018), desconsidera a concepção de criança e não garante finalidade clara para o trabalho pedagógico. Sendo assim, ao considerarmos a THC, percebemos que o professor é mediador capaz, que intercede na relação da criança com a cultura, fomentando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O professor, nesta posição, tem o papel de observar atentando para a fala da criança, seus gestos e ações que são essenciais na linguagem e comunicação. Entendemos que o desenvolvimento da fala na Educação Infantil, de acordo com Lúria (1986), depende dos processos de organizações

mentais, de acordo com a maturação e com as condições de vida. No entanto, na Psicologia, não se identificava a linguagem como necessária para o desenvolvimento mental e social da criança, pois de acordo com os psicólogos, o mundo em volta das crianças não tinha influência em suas atividades mentais complexas, só com a Psicologia materialista é que se dá a perceber a importância do meio para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. De acordo com Lúria (1986), são os processos mentais que produzem formas concretas de interação entre o organismo e o meio, sendo assim, ao considerarmos a criança em sua condição, percebemos que ela dá respostas reflexas ao meio. Então isso não é uma propriedade inata, mas sim o resultado de uma atividade reflexa que como bem coloca o autor, está sujeita em todo momento, a uma análise concreta. Lúria e Yudovich (1987) colocam o adulto em uma figura muito importante no desenvolvimento da fala da criança, e este adulto que, além de se relacionar com a criança, apresenta a palavra, e assim, ela, ao tomá-la para si, a verá como reflexo da realidade que possibilitará a pensar e agir.

A criança ao apresentar o discurso da linguagem nos primeiros anos de vida, por meio da mediação do adulto, começa a evocar a linguagem em gestos e sons. A criança tende a repetir as palavras que lhe são apresentadas com maiores frequência. A sonoridade nasal é mais fácil para a apropriação da criança e que o processo de inserção ao meio da comunicação se dá aos 3 anos de vida. Desta forma, salienta-se que, quanto mais a criança escuta as palavras, mais organiza sua mente. Aos 3 anos de idade, começa a entender uma fala mais longa, o que depende muito de seu contexto, pois, quanto mais rico o sistema linguístico apresentado, mais influências a criança terá. Portanto, as vivências cotidianas significam muito para o desenvolvimento da linguagem no contexto da Educação Infantil. Daí a importância do ambiente pensado e preparado para a criança para que ela venha a ampliar seu repertório linguístico, enriquecendo seu conhecimento. Ela sente necessidade de se comunicar e, ao satisfazer este desejo, se apropria da fala. A imitação da linguagem de forma gradual é o instrumento da comunicação; ao dialogar com os que a rodeiam, a criança começa a se sentir independente, trazendo a ela autonomia e autoestima.

Os primeiros três anos de vida são importantes para o desenvolvimento do vocabulário, por isso, o trabalho deve ser direcionado aos objetivos desta fase. O fazer pedagógico, ao promover a linguagem intelectual da criança, precisa pensar em possibilidades atentas a estas necessidades, de forma colaborativa, visto que a mediação só terá sucesso se for apresentado o significado das perguntas da criança. A nova combinação de palavras aliadas às experiências anteriores possui um caráter espontâneo e assistemático. Isto remete a entender que a linguagem oral, para ser trabalhada pelo professor na Educação Infantil, precisa estar embasada nas



relações cotidianas, ter intencionalidade pedagógica, de modo a enriquecer e ampliar o repertório linguístico da criança.

Lima (2001), ao dizer que é o adulto que atrai a atenção da criança, leva-nos a compreender que, ao despertar na criança a necessidade de comunicação, liberará o potencial para questionar e compreender situações. Sendo assim, a intervenção positiva é aquela que potencializa o processo de ensino e aprendizagem na linguagem. O papel do adulto (experiente) proporciona situações que ampliem seu conhecimento. Portanto, entendemos que a criança se envolve de imitações, pois estas são pontos de partida para o conhecimento. Neste sentido, oferecer desafios por meio de campos de Experiências, como pede a BNCC, ajudam no conhecimento de si. Mostrando, que ela tem um corpo e a centralidade dele no espaço ajuda a se localizar e posicionar no mundo como ser pensante, que fala e analisa seus movimentos, determinando suas ações. Compreendemos que é por meio da aquisição da fala que a criança se apropria das palavras e dos signos, de acordo com sua necessidade educativa. Portanto, a linguagem oral começa a ser desenvolvida desde que a criança nasce, na percepção da mãe começando a balbuciar, chorar e responder a estímulos. E conforme vai se desenvolvendo, manipula objetos, imita faz-de-conta e vai aprendendo a se situar no espaço.

A criança na instituição escolar é vista como sujeito social e, como tal, existe a demanda de pensar atividades que potencializem suas habilidades de forma integral. Portanto, este desenvolvimento da linguagem na escola passa a ter uma visão científica, de construção de sentidos. Assim, o mundo começa a ter um novo olhar para a criança; surgem neste contexto as palavras e a ampliação do vocabulário. O professor ganha um olhar emocionante, é tanto amor pelo profissional que não cabe em palavras: as emoções se misturam e a forma de valorizar e mostrar a gratificação que a criança sente, está nas coisas simples, numa flor, em um desenho ou simplesmente em um abraço. Esse profissional é aquele que leva a criança ao mundo da imaginação dos contos- de fadas, dos heróis, pois isso faz parte do universo infantil. Trata de uma aprendizagem que ganha sentido por meio da imaginação, da beleza das cores, da música, da poesia etc.

De acordo com a abordagem Vigotskiana, educar é um ato humano, é na primeira infância que se forma o ato da consciência, portanto, a escola não pode pular etapas, antecipando conteúdos típicos do Ensino Fundamental. A beleza desta etapa está em si própria e o desabrochar para o mundo, sendo observado como direito da criança, gera as competências para viver e experimentar, por meio do brincar, do imaginar, do criar, etc. Nas palavras de Vigotski (1991, p. 456), afirma que:

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto à combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

A criança de EI precisa de atenção diferenciada, o professor precisa de suporte pedagógico para cuidar e educar a criança em um processo prazeroso e significativo que valorize os princípios éticos, políticos e estéticos.

Pensar a escola de Educação, considerando a criança como “sujeito”, que tem direito de brincar e de se expressar no mundo de forma protagonista, levando em conta seu desenvolvimento, é um grande desafio. E neste contexto, Vigotski (2003) chama atenção para a primeira infância, preparando a criança para a vida, nutrindo responsabilidades relacionais como:

[...] criador que cria a criatura em liberdade. Liberdade não como meio ou como fim, mas como parte constitutiva do ato mesmo de criação. Por isso, pode-se deduzir que, educar é nutrir possibilidades relacionais. Nessa perspectiva, ensinar e aprender traduzem-se num encontro que revela e que compromete. "Se, do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade mística de 'modelar a alma alheia', é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior". (VIGOTSKI. 2003 p. 76).

Desta maneira, entendemos que é na Educação Infantil que a criança se apropria da linguagem, amplia suas experiências sociais e verbaliza o que está sentindo, tomando posse das palavras, dos sentidos dos objetos das perguntas, enfim: quando a criança começa a compreender o significado do que o adulto está falando, ela desenvolve a linguagem, e assim, ao longo da primeira infância, atinge estágios de desenvolvimento, em colaboração com o adulto, que facilita e contribui para a ampliação de suas funções psíquicas superiores.

## 4.2 Conclusão

Percebemos diante das leituras que o desenvolvimento da linguagem oral é histórica e não natural, assim sendo é preciso que o segmento da Educação Infantil valorize em particular as especificidades de cada criança e formas de intervir na formação da linguagem que não é apropriação da escrita e horas a fio de atividades no papel, mas sim descobrindo o mundo em que vive. A criança tem necessidade de se comunicar e para que isso se desenvolva de forma progressiva é preciso permitir que elas se apropriem do significado das palavras, pois estas; são construtos sociais que contribuem para as formações psíquicas superiores das crianças.

Como vimos anteriormente a linguagem é desenvolvida, não é algo natural, surge daí a necessidade de humanizar a criança, considerando sua condição histórica para que ela possa na unidade escolar brincar, se expressar, ser acolhida em suas necessidades não-naturais oferecendo a essa criança enriquecimento da cultura e formas de ver o mundo.

Como destacado no texto o desenvolvimento da linguagem ocorre nas relações humanas, é progressivamente que a criança vai estabelecendo associações a palavras e objetos. E para que isso ocorra a criança precisa aprender a compreender, a participar das possibilidades que cria condições para o desenvolvimento da linguagem, da valorização entre as pessoas e se constituindo como indivíduo.

A palavra à luz da THC está relacionada às práticas concretas, nesse sentido a palavra liberta a criança das amarras situacionais e a emancipa. Ela é a unidade mínima entre pensamento e linguagem e quanto mais complexa a linguagem apropriada pela criança, maior o nível de consciência e capacidade de comunicação. Portanto a linguagem é um produto das relações sociais mediadas pelos objetos e cultura em que a criança representa mentalmente o significado das palavras e se evolui ao longo da infância, pode ser desenvolvida nas brincadeiras e precisa ser intencionalmente preparada, ou espontaneamente construída, é o adulto contribuirá para o sentido das coisas, para apropriação da cultura, e isso é um processo, que na escola é sistematizado e mediado de forma a potencializar o desenvolvimento da criança.

O ato comunicativo é um dos fatores fundamentais no desenvolvimento infantil é por dele que a criança assimila a experiência acumulada pela sociedade desenvolve capacidades, habilidades, aptidões e sua personalidade. Desde os primeiros meses de vida o bebê já começa a desenvolver a linguagem oral e essa atividade vai ficando mais complexa na medida em que ele começa a aprender a se comunicar, se tornando pensamento verbal.

A comunicação sempre é orientada por um motivo, são eles que geram as diferentes ações comunicativas e estas seguem os períodos do desenvolvimento psíquico.

Enfim, há tanto o que se fazer na idade infantil, que torna-se impossível privilegiar atividades que não contribuem para o desenvolvimento psíquico da criança, interagir, trocar, compartilhar, trabalhar o corpo a mente, é respeitar a apropriação da linguagem histórica. A linguagem é um processo em que a criança vai construindo, e para que isso ocorra é primordial que se efetive por meio das interações e brincadeiras.

É nas interações e brincadeiras que a criança vai conquistar seu potencial, situações em que são desafiadas a compartilhar, nas propostas que privilegiam a partilha ela desenvolve o afeto, o respeito, a conduta. As situações de troca desperta um sentimento que ela está em uma sociedade e depende de outros seres humanos, e precisa respeitar e aceitar como eles são. É

mais urgente trabalhar a tolerância e as diferenças nessa etapa que adiantar o desenvolvimento de escrita. Primeiro ela descobre o mundo, o sentido das palavras, para que serve os códigos, posteriormente ela vai se apropriando de forma natural.

E o natural nesta etapa é que ela se apropria da linguagem pensando. É nas buscas pelas respostas que o conhecimento faz sentido para a criança. Dai a necessidade da educação sistematizada própria para sua idade avaliar os processos mentais da criança e perceber como determinada criança está compreendendo o mundo, pois é aquilo que é individual que é resultado daquilo que foi construído, internalizado, ela é fruto de uma cultura coletiva, mas é no particular que o professor entende como ela se apropriou da linguagem, da língua, e realizará neste sentido mediação entre a criança e a cultura.

## 5 O LUGAR DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural a criança forma suas qualidades especificamente humanas nas relações com as pessoas, com os objetos e a realidade circundante. O presente capítulo destaca a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil como via de atividade mediada pela cultura e instrumentos físicos e simbólicos. A brincadeira além de ser direito da criança garantido por lei nos documentos oficiais precisa ser organizada de preferência a luz da THC para que as crianças por meio dos signos e significados formem suas qualidades humanas internalizando a cultura historicamente construída e se afirmando como pertencente da sociedade.

### 5.1 A THC, a BNCC e a brincadeira

Embora tenhamos muitos aspectos que precisam ser problematizados em relação à BNCC, no que se refere à brincadeira é preciso destacar que a referida base deu um papel muito significativo a este tema, como antes sugeria a DCNEI, a Base reforçou com força de lei, priorizando como direito de aprendizagem, norteando currículos e propostas pedagógicas. Atribuiu o brincar cotidiano nas instituições escolares de diversas formas e em diferentes espaços e tempos, entre os pares e dirigidas intencionalmente aos adultos.

Pensar no papel da brincadeira no contexto da Educação Infantil à luz da THC permite-nos, de acordo com Vigotski (2008), refletir sobre duas questões fundamentais: como ela surge ao longo do desenvolvimento e o que esta atividade desempenha no desenvolvimento. Sabemos, neste sentido que ela é a atividade predominante da criança na idade infantil, sendo que a brincadeira será a linha de trabalho com a criança, pois é ferramenta que trará satisfação para ela.

Por outro lado, conhecemos brincadeiras em que o próprio processo de atividade também não proporciona satisfação. São aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar e que trazem satisfação somente quando seu resultado revela-se interessante para a criança; é o caso, por exemplo, dos jogos esportivos (jogos esportivos não são apenas os que envolvem atividade física, mas também os que são relacionados a resultados, premiações). Muito frequentemente (*sic*), eles são tingidos de um sentimento agudo de insatisfação quando o seu término é desfavorável para a criança. (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Vigotski sugere, neste ponto vista, que as brincadeiras sejam aquelas que satisfazem a criança. Ele compara com o processo de sucção, o mesmo prazer que a criança tem ao chupar a chupeta, assim é o da brincadeira, uma satisfação funcional; a brincadeira correta então, seria aquela que satisfaz as necessidades da criança. Quando nós adultos, refletimos sobre as

necessidades das crianças e preparamos campos de experiências em que ela possa intelectualizar o problema a atribuir sentido à questão, oferecemos a ela impulso e motivos para se relacionar com a atividade.

O desenvolvimento das funções intelectuais da criança, de acordo com Vigotski (2008), passa de um degrau etário para outro. Neste sentido, considerar a criança como um ser teórico, e analisar o momento vivenciado dela, conhecendo suas necessidades e inclinações, fará com que ela tenha muito mais interesse em participar da atividade. É importante ressaltar que a passagem de um estágio para outro reflete a participação, e o período de crise enfrentado pela criança na transferência para o período estável, pode refletir em seu comportamento. Ao tratar dos impulsos que conduzem à brincadeira na idade pré-escolar, Vigotski (2008), coloca as necessidades não realizáveis e as esferas afetivas, quando a criança toma consciência disso e imagina, para depois transformar em ação. O mecanismo afetivo de satisfação contribui, por meio do brincar, para sua autoestima, o que vale observar que a baixa autoestima também se reflete neste fenômeno, pois, caso a criança não se sinta aceita, isso se refletirá em suas ações.

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

Isto mostra que a atividade de brincar é diferente de outras atividades da criança, quando ela imagina, atribui um significado e o simbolismo impulsiona a brincadeira, promovendo desenvolvimento e auxiliando no processo de imaginação. Portanto, os desejos não satisfeitos e as atividades não realizáveis em si, contêm regras de comportamento que são formulados com antecedência. Por exemplo: quando brinca de boneca se imagina mãe, quando brinca de bola se imagina um jogador, ou seja, se submete às regras de comportamento; Em outras palavras, estão brincando de uma situação real, experimentando a realidade por meio da brincadeira.

O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem. (VIGOTSKY, 1991, p. 81).

As regras que decorrem das situações imaginárias são criadas pela criança; na brincadeira ela é livre para criar suas próprias regras. Esta liberdade ilusória cria uma situação imaginária e ajuda a criança a se comportar de acordo com as regras conhecidas, como proibições, se calar em situações, dos não, ou seja, da moral.

Piaget demonstrou um fenômeno muito interessante no desenvolvimento da moral infantil, denominando-o de realismo moral. Ele indicou que a primeira linha de desenvolvimento das regras externas (o que pode e o que não pode) conduz ao realismo moral, ou seja, leva a criança a confundir as regras morais com as físicas. Ela confunde regras como não poder acender, pela segunda vez, um palito de fósforo que já foi aceso e não poder acender palitos de fósforos ou pegar copos de vidro, pois podem se quebrar. Todos esses "nãos" para a criança pequena são o mesmo; todavia, é totalmente diferente sua relação com as regras que estabelece por conta própria. (VIGOTSKI, 2008, p. 29).

Neste sentido o papel da brincadeira tem influência enorme na vida da criança. Vigotski (2008) esclarece que a brincadeira liberta a criança das amarras situacionais, aprendendo a agir em função do que tem em mente, “apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas”. Desta maneira vale observar que as atividades impulsionadoras provêm dos objetos que ela manipula, toma consciência e começa a agir e isso não depende de brinquedos caros bem estruturados, pois a criança brinca com aquilo que está disponível no ambiente, atribuindo sentidos e modificando suas estruturas psicológicas.

Ao discutir o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira faz-de-conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual, o mesmo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKY, 1991, p. 139).

O objeto é o ponto de apoio entre a criança e as ideias, por meio deles, a criança se apropria da realidade historicamente construída e percebe o mundo. Para a criança, a brincadeira não é simbólica, “as características dos objetos conservam-se, mas o significado deles muda” (VIGOTSKI, 2008, p. 31). Isto quer dizer que o sentido tem mais importância que o significado; a criança tem liberdade para criar: um graveto pode simplesmente virar uma pessoa ou uma espada, porque ela vai se emancipar do objeto, ela entende que o graveto não é, mas ela sai facilmente das amarras situacionais, substitui o objeto e transfere o significado.

Quando a criança se apropria da estrutura da brincadeira, ela segue as regras dela com satisfação, aprende a controlar os impulsos, agindo com o que deseja; se apropriando do autocontrole. Por isso, é tão comum até mesmo fazer as necessidades fisiológicas na roupa enquanto brincam, pois a satisfação de estar ali, naquele momento, é maior; em alguns casos, observamos até a recusa em comer para vivenciar a brincadeira.

Resumindo, a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a 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. 33).

A criança, na Educação Infantil, é puro movimento, está se apropriando do mundo, e, neste movimento, cada uma tem seu próprio ritmo; busca autonomia para criar o seu eu no mundo e isto acontece, em seu tempo, enquanto brinca. Oferecer liberdade para a criança brincar na escola não é desperdiçar tempo, é permitir que ela se aproprie da cultura pelos sentidos, pelos materiais e este processo não pode ser subestimado. Contribuir para que a criança se aproprie da cultura humana não é prepará-la para a vida de adulto, mas oferecer uma mediação pedagógica que valorize suas experiências e pressupõe aquilo que lhe é significativo. É lamentável ver crianças de Educação Infantil em cadeiras enfileiradas e seguindo uma rotina apostilada, enquanto temos documentos e estudos científicos que nos mostram que o brincar é uma atividade vital para a criança e que sua imaginação aflora enquanto brinca. É por meio desta atividade, que a criança aprende e cria exercitando a consciência e estabelecendo relações.

Há mais de 2500 anos, que Platão já dizia: “A melhor educação é aquela na qual a criança brinca com coisas encantadoras”. Neste sentido cumpre a nós educadores possibilitar a brincadeira ao ar livre, com argilas, toquinhos, tampinhas, enfim, em um ambiente que encanta a criança, que a permitem brincar e recomeçar no prazer do momento, contribuindo assim, para relações de respeito entre os pares, autocontrole e cuidado. Para Leontiev (1978) são as atividades dominantes própria de seu estágio que motivará a criança a participar da ação intencionalmente proposta “[...] uma atividade que com seu desenvolvimento determina as transformações mais importantes nos processos psíquicos e psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de desenvolvimento” (PRESTES; TUNES, 2012, p. 190).

Leontiev (1978), ao sugerir o termo atividade-principal, considera a brincadeira como primordial para o desenvolvimento do psiquismo da criança. Com o avanço dos direitos universais da criança, as creches e pré-escolas precisaram se adequarem para enriquecer as brincadeiras com a intervenção dos adultos, incluindo o brincar em seus currículos, pensando a especificidade da EI. Ao analisarmos os documentos normativos, podemos perceber a influência da THC, tanto no RCNEI, como nas DCNS e BNCC, em que dão ênfase à importância do brincar como direito da criança articulado aos conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. 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. 21).



Vigotski (2008) chama a atenção para o tempo de brincar na idade infantil; para o autor, o sentido da brincadeira é muito mais importante do que a didatização. O problema é que, atualmente, não se tem o desenho de um trabalho claro. Nesta perspectiva, muito se tem visto um planejamento centrado no espontaneísmo ou em modelos já prontos para o Fundamental, a busca pela identidade da EI como espaço educativo ainda existe uma lacuna a ser preenchida no Brasil, a base trouxe um modelo, mas ainda falta uma organização no que se refere ao trabalho pedagógico nesta etapa, falta clareza nos procedimentos e objetivos.

Para Vigotski, o adulto é figura importante no processo de brincadeira, mas, torna-se necessário ter cautela, pois, ao ser considerada como atividades-guia, como mencionamos acima, as portas do conhecimento se abrirão para a criança. Então pensar estes objetos, o tempo e o espaço, considerando os documentos normatizadores, de modo que o adulto oriente, por meio de oferta das condições, superando o caráter espontaneísta, sem interferir no brincar, é complicado, ainda, mas a orientação é que:

O professor retoma seu status daquele que ensina que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos. O ato de cuidar modifica-se, porque está para além do simples limpar, alimentar. Cuidar, significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se, etc. (ARCE, 2007, p. 32).

Compreendemos que o trabalho educativo se pauta no atendimento das necessidades das crianças; no entanto, cabe ao educador enriquecer e ampliar as experiências, de forma que elas reelaborem tais vivências criativamente, possibilitando um imaginar compreensivo da realidade e permitindo a invenção de algo novo, de forma que as situações imaginárias contribuam para o seu desenvolvimento psíquico, como propõe Elkonin (1998), uma fase superior que transite para um novo período evolutivo. Nas palavras de Elkonin (1998), a criança, quando brinca, assume o papel de protagonista e foge do mundo do adulto. O processo de brincar promove sua humanização e possibilita que ela relacione o jogo com seu entorno e com a realidade. O autor chama atenção para que a escola enriqueça essa situação, propondo desafios que ampliem o conhecimento da criança, de modo que ela assimile a relação entre as pessoas, por meio de interpretação de papéis.

[...] se ignorarmos as necessidades das crianças e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca será capaz de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (VYGOTSKY, 1991, p. 108).

Neste sentido, a brincadeira tem um papel muito importante na didática, pois, quando propomos uma brincadeira educativa, estamos colocando noções científicas para que a criança

assimile. Sendo assim, a atividade-guia irá se transformar em um conceito. O que Elkonin (1998) chama atenção é o cuidado para que este jogo não tenha desprazer para a criança, pois o jogo/brincadeira tem o objetivo de seduzir a criança para aprender conteúdos mais aprofundados, daí a necessidade de o educador saber o que está fazendo e não perder de vista o jogo protagonizado, portanto, é incorreto “universalizar a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico” (ELKONIN, 2009, p. 399). De acordo com o autor, o momento dos jogos e brincadeiras, os processos psíquicos estão sendo trabalhados, como também, aqueles que estão presentes na brincadeira como, por exemplo, a personalidade da criança e a memória. Elkonin (1987) dividiu as brincadeiras da criança da pré-escola em quatro grupos:

- ✓ Processual imitativo (a criança apenas imita o modelo);
- ✓ Dramatização segundo um tema;
- ✓ Regras segundo um tema;
- ✓ Regras sem tema.

Elkonin (1987) afirma que é por meio das brincadeiras que as crianças se apropriam das regras; nas situações imaginárias, ela reproduz regras de comportamento chamadas por Leontiev (2001) de função lactente, que é quando a criança cria uma regra em função daquilo que está brincando. Pensar as condições do brincar criativamente é possibilitar o desenvolvimento dos processos psíquicos que são tão essenciais na idade infantil. O professor, ao pensar o tempo e o espaço, organizando o ambiente de modo que a criança possa ter autonomia para brincar, com intervenções conscientes e apropriadas, contribui para o desenvolvimento da criança, orientando conduta, interpretando ações e auxiliando na formação do pensamento crítico. A brincadeira no contexto da Educação Infantil, de acordo com Elkonin (1987), tem a necessidade de se pensar o cenário, de forma que os brinquedos sejam o mais simples possível. O autor dá ideia de o adulto conversar com a criança antes do tema a ser trabalhado, para que elas não fiquem dependentes dos objetos, mas que possam adotar aqueles que vão de acordo com as regras discutidas, pois, assim ela pode pensar, imaginar e criar, interpretando aquilo que se pede.

Independente da atividade que está sendo executada, o objetivo da criança não é estudar o martelo, brinquedo ou massinha. Seu objetivo é obter o som na intensidade desejada, modelar uma forma desejada ou pregar um prego. O conhecimento adquirido durante a execução da atividade é apenas um subproduto da própria atividade. Nesse caso a cognição já é incluída na vida da criança, nas atividades práticas com o mundo ao redor. (PUENTES, 2019, p. 53).

Neste sentido, percebemos que a criança descobre o mundo por meio dos objetos, são eles que despertam seu lado cognitivo, pois, enquanto brinca, ela aprende a interagir com o

objeto, conhecendo suas propriedades, partes, peso, formato e fazendo relações, descobrindo muitas novidades. Entendemos que, a partir da citação acima, que o interesse da criança não limita apenas aos objetos, ela quer satisfazer suas indagações sobre o mundo, ela inventa suas próprias teorias porque nem sempre o adulto vai satisfazer sua curiosidade.

O jogo protagonizado é a teoria mais importante de Elkonin; seu principal objetivo era contribuir com a organização da Educação na infância, tendo o jogo como atividades-guia. Nas palavras do autor, o jogo protagonizado tem origem histórica, pois nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade e muda o lugar da criança nas relações sociais. Para ele, o jogo sempre existiu, uma vez que na sociedade primitiva era importante levar em consideração seu grau de desenvolvimento, pois as inserções da criança nas atividades produtivas independiam de preparo especial. Elkonin (1998) destaca que, na medida em que a sociedade ia se evoluindo e as ferramentas iam se tornando mais elaboradas, era necessária uma confecção diminuída para o manuseio da criança. Ao ser direcionada para as atividades mais acessíveis, a criança aprendia a lidar com os objetos, relações sociais e regras. A reconstituição das atividades se dava por meio da utilização de objetos lúdicos. As ações lúdicas das crianças sobre os objetos se transformavam na brincadeira infantil, e, assim, com a representatividade do trabalho, por meio da arte, a humanidade criou uma técnica histórica para simbolizar as esferas da vida, o que, na visão de Elkonin (1998), influenciou o desenvolvimento do jogo infantil.

Brincar, para a criança, é uma atividade mediada que perpassou gerações e, para Elkonin (1998), o jogo surgiu da necessidade de educar a criança. E esta relação entre adulto e criança, desde o primeiro ano de vida, na comunicação direta ou na manipulação dos objetos, contribuem para a formação das ações e, paulatinamente, nas relações com as pessoas. Outro ponto interessante trazido pelo autor, é encontrar a unidade de análise da brincadeira. É importante observar os papéis que as crianças assumem ao brincar, o emprego dos objetos lúdicos e sua evolução. Elkonin propôs as seguintes fases de desenvolvimento do jogo:

[...] No fundo, temos duas fases fundamentais, ou dois estágios, do desenvolvimento do jogo. Na primeira (de três a cinco anos), o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetivas de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; na segunda (de cinco a sete anos), as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade, correspondentes às relações reais existentes entre as pessoas. (ELKONIN, 1998, p. 301).

Analisando estes níveis de evoluções propostos por Elkonin (1998), percebo que, ao participar do jogo, a criança atua com os significados dos objetos e começa a materializá-los em sua mente. Isto, no primeiro nível de evolução, quando ela começa a se orientar no espaço.

O jogo, nesta fase (três a cinco anos), possui dois subníveis. No primeiro subnível, o conteúdo do jogo trata das ações que contribuem para que as crianças aprendam a se dirigir aos colegas do jogo, colaborando, assim, na formação do caráter por meio das ações. Já no subnível dois, o conteúdo essencial ainda é a ação com os objetos, a diferença é que, nele as crianças irão aprender a ampliar suas ações, correspondendo-as ao mundo real. No segundo nível proposto por Elkonin (1998), ocorre dos cinco a sete anos; nesta fase, a criança aprende a se relacionar com as pessoas e construir um sentido social do mundo. O autor também dividiu este nível dois em dois subníveis. O primeiro subnível expressa o caráter das relações sociais. A lógica e o caráter das ações são determinados pelo papel assumido. Nelas, as infrações das ações são alvo de protestos. O subnível dois têm como conteúdo fundamental o jogo de papeis; eles reconstituem a vida deles nas regras de conduta, que são claras. Enfatizam as ações e os diversos personagens do jogo, aqui neste subnível, a infração da lógica das ações é repelida com veemência pelas crianças.

Pelo fato de que o desenvolvimento psíquico das crianças não reflete automaticamente tudo o que atua sobre elas não se deve subestimar, de forma alguma, o papel diretor do ensino e da educação em seu desenvolvimento, mas se faz indispensável uma organização tal que possibilite os melhores resultados e tenha a maior influência em sua formação integral. (ELKONIN, 1960 p. 499).

O que se entende, a partir do pensamento de Elkonin (1998), é que a organização, para se pensar nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, deve reconhecer as fases individuais da criança. De acordo com o autor é nas ações do jogo que se examina a criança. Quando Elkonin (1998) propõe esta teoria, pede que o professor se oriente por meio da idade psicológica da criança. E, a partir do nível alcançado e típico da idade, que avance formando novo desenvolvimento psíquico, facilitando mais um novo desenvolvimento. Concorda-se com as propostas de Elkonin (1998) como uma grande contribuição para construção das funções psíquicas da criança. Sua teoria me remete a pensar que é por meio de ações prazerosas na infância, como as brincadeiras, que podemos contribuir para a preparação de uma etapa posterior. Ao propor o jogo protagonizado, percebemos a rica contribuição no processo de interiorização, da construção da coletividade e a construção especificamente humana da criança. Entendemos que o trabalho na Educação Infantil deve priorizar a imaginação. “Elkonin (1998, p. 4), esclarece: “antes do jogo não há imaginação”, é por meio do jogo que as crianças se apropriam da realidade objetiva e constrói significações”. Baseando no que o autor diz, entendemos que a criança busca no pensamento experiências anteriores, reestrutura mentalmente e forma sua personalidade; e isto contribui de forma que ela vai aprendendo a agir

no mundo dos adultos e caminhando rumo ao desconhecido. É neste caminhar rumo ao desconhecido que ela desenvolve suas funções psíquicas, potencializando o desenvolvimento da criatividade.

Vigotski (2009) nos alerta: “Não é um dom divino”. A criança não nasce criativa, a criança pode ou não desenvolver, o que vai determinar é o contexto em que está inserida. E como a escola tem que garantir as brincadeiras, a BNCC: trata da brincadeira como direito da criança. A Cultura da Educação Infantil que preserva o brincar, preserva também, a capacidade de a criança desenvolver seus processos psicológicos e isto se desenvolve nas interações com outras crianças, com os adultos à sua volta, a partir do jogo protagonizado, pois, compartilho da idéia de que, enquanto brinca, a criança raciocina e assimila. Por isso, os jogos infantis devem fazer parte do cotidiano da Educação Infantil; são neles que as crianças aprendem a imaginar, a fantasiar e expressar sua criatividade. Facilitar o potencial criativo, segundo Winnicott (1975), é não criar cidadãos submissos, meros cumpridores de ordens, mas deixar que a criança crie sua própria personalidade, oferecendo a elas uma capacidade de viver criativamente e construir seu próprio sentido de vida. São nas vivências que se criam memórias; e, segundo Vigotski (1991), estas se estenderão desde os primeiros anos de vida até a completa formação das funções psíquicas. O autor ressalta que pensar é recordar, pensar sobre algo ajuda a organizar estímulos; a criança costuma pensar coisas que marcam, coisas prazerosas e isto está ligado às emoções e à imaginação e fantasia; depende do pensar, da memória. Por isso, que esta pesquisa busca contribuir para que as vivências na Educação Infantil possam criar na criança memórias. É na primeira infância que a criança elaborará a recordação de uma escola feliz, ali ela cantou, brincou, pulou, vivenciou atividades inesquecíveis.

Faz-se Educação Infantil escutando as crianças. O educador controlador que traz para criança um ambiente cheio de restrições, com atividades mecânicas repetitivas, pulando etapas, não contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas. A criança precisa tocar objetos, se deliciar nas atividades, criar histórias, fazer das pedrinhas comidinhas, galoparem para outros mundos, combinar o antigo com o novo, isso sim, é um contexto que valoriza a essência da infância. (VIGOTSKI, 1991). Como querer que a criança tenha atenção em uma aula, no Ensino Fundamental, se ela não trabalhou a imaginação na Educação Infantil? É na imaginação que a criança opera nos significados e transforma a realidade. Porque temos tantas crianças que não respeitam regras ditadas pelo professor? Resta-nos investir na Educação da primeira infância, nos jogos de papéis, a criança precisa brincar de ser, para construir uma imagem de si no mundo.

[...] a consciência do pré-escolar não está simplesmente cheia de imagens isoladas, representações e conhecimentos soltos, mas se caracteriza por certa percepção e

compreensão integral da realidade que o circunda e também por uma atitude frente a ela. Em certo sentido, se pode dizer que ele tem seu ponto de vista sobre o mundo e que deste mundo não estão excluídos ele mesmo e as suas inter-relações com as outras pessoas. (BOZHOVICH, 1987 p. 271).

A escola precisa formar habilidades e competências, atuando no nível de conhecimento da criança. Não em conhecimentos soltos, mas algo que faça sentido, que ela atribua sentidos em suas experiências. Minha pesquisa busca isso: contribuir com propostas que exercitem o imaginário da criança por meio de brincadeiras. Desrespeitou o coleguinha, vamos vivenciar papéis, procurar brincadeiras em que ele possa se colocar no lugar do outro, papéis que vivenciem o cotidiano, pois é nas experiências que ela cria situações novas e toma consciência do mundo. No raciocínio de Vigotski (1991), não tem como separar as brincadeiras da criatividade, é uma unidade dialética e, para brincar, a criança precisa de objetos, qualquer coisa simples serviria para substituir. Por exemplo, qualquer coisa que reproduza o ser um instrumento, instrumento este que servirá para exercitar o imaginário. Tanto pode ser na vivência de papéis como nas ações criadas; a criança busca aquilo que não está presente e realiza a ação concreta, buscando o pensamento abstrato.

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

Portanto, o jogo é uma ferramenta para facilitar a compreensão do processo educativo. Considerar a criança em sua condição e orientá-la por meio dos jogos e brincadeiras, é valioso para a apropriação da criança à cultura e as regras e desenvolvimento da linguagem e criatividade.

É importante entender que primeiro a criança brinca, depois aprende a jogar, a participar da ação, tomar decisão e resolver conflitos, o que possibilita a criação da zona de desenvolvimento proximal, contribuindo para o exercício de atividades da criança na vida real. É nas brincadeiras propostas que a criança avança em diversos papéis, se apropriando de comportamentos e aprendendo a separar os objetos com que brinca, desenvolvendo o jogo de papéis e o significado que cada objeto traz para sua construção como sujeito.

Leontiev e Elkonin, seguindo a linha da teoria Histórico-Cultural, ofereceram bases importantes para desenvolvermos um trabalho na Educação Infantil que supere o enfoque naturalizante. Elkonin (1987), mostra que cada estágio compreende uma evolução progressiva,

interligadas entre si, e estas atividades determinam os períodos de desenvolvimento infantil. Para o autor, quando chega no período dos jogos protagonizados, é que se inicia o estágio de desenvolvimento pré-escolar.

Com o jogo protagonizado, começa também um novo período no desenvolvimento da criança, o qual pode ser justificadamente denominado de período dos jogos protagonizados e recebeu na moderna psicologia infantil e na pedagogia o nome de período de desenvolvimento pré-escolar. (ELKONIN, 1998, p. 80).

Neste sentido, identificamos as contribuições da Psicologia para a Educação na infância, no formato em que propõem Vigotski, Leontiev e Elkonin, progressiva e evolutiva, compreendendo os saltos qualitativos e as crises. Para Leontiev (2001), são as atividades práticas (atividades-guia) que promovem o desenvolvimento intelectual. Os três autores corroboraram para o entendimento de cada criança em seu estágio, propondo atividades de acordo com a vida psíquica da criança. A situação social em que refere Vigotski (1993), é ponto de partida para organização da brincadeira que potencializa a criatividade. Davidov (1998) contribuiu qualitativamente para entendermos como a criança aprende e forma conceitos, quando se leva em conta a situação social de seu desenvolvimento. Formar conceitos científicos por meio de brincadeiras é ter compreensão de que a realidade social influi na subjetividade. Estas atividades, na primeira infância, dependem dos processos concretos.

## **5.2 Conclusão**

O contexto atual da Educação Infantil no Brasil se vê em um estado de crise, a pandemia intensificou aquilo que já era difícil de observar. Ou inovamos para despertar uma geração criativa ou contribuiremos com uma geração intolerante, carente de monitoramento e pior ainda com problemas psíquicos. A situação de um pós-pandemia requer práticas pedagógicas que proporcionem experiências de prazerosas, faz-se urgente, organizar atividades que contribuam para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, dentro e fora da escola. Importa, também priorizar as brincadeiras, pois a falta delas trará impacto em todas as idades. A Educação infantil, lugar de estímulos e apropriação da cultura, terá que buscar, para as crianças, intervenções que valorizem suas funções psicológicas, para assim, desenvolver a atenção e a memória, buscando resgatar pontos das experiências anteriores, sejam elas traumáticas ou não, buscando superação e conduzindo ao desenvolvimento. E não tem como falar de brincadeira sem relatar a importância do trabalho de estimulação das funções psíquicas superiores. São as categorias intrapsíquicas que Vigotski (1995) apresentou e que se devem ser desenvolvidas: a memória lógica, a atenção voluntária, e, por fim, a construção de novas ideias, de algo novo,

combinando experiências anteriores com a realidade presente e projetando o futuro. A THC, quando coloca a brincadeira como atividades-guia na idade infantil, nos remete a ideia de que precisamos comprometer com o brincar da criança, pensando as condições, de forma que, mesmo que o professor faça intervenções, ela continue protagonista de suas ações. É na brincadeira que ela adota papéis, que interpreta o mundo, que cria possibilidades para que seus processos psíquicos e pessoais se organizem.



## **6 CRIATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O presente capítulo tem como objetivo analisar o processo de criatividade no contexto da Educação Infantil. Para entender o conceito de criatividade tomamos como base teórica as contribuições de Vigotski (2012). Para o autor, a criatividade é uma capacidade inerente a todo ser humano, portanto, compreendemos que as influências da condição Histórico-Cultural no contexto da escola são imprescindíveis para a apropriação das características humanas. A leitura bibliográfica qualitativa buscou identificar o desenvolvimento da criatividade na infância e levantamento capazes de orientar as práticas pedagógicas na EI. De acordo com os estudos, isto é externo ao sujeito e são situações como estas que precisam ser vividas coletivamente. Os estudos sob a ótica Teoria Histórico-Cultural respeitam as formas típicas de atividades da criança: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas mesmas e os adultos e o brincar.

### **6.1 A criatividade na perspectiva histórico-cultural e suas contribuições metodológicas**

As atividades que envolvem a criatividade da criança, segundo Vigotski (2012), tende a ser mais tolhida, pois a lógica formal impede o próprio processo criativo. A antecipação do Ensino Fundamental tão comum nas escolas de Educação Infantil, é um encurtamento da infância (MELLO, 2007). Por isso, precisamos refletir sobre a concepção de infância e procurar estabelecer o lugar da criança contrapondo a esta prática precoce.

O processo criativo é inerente do ser humano e Vigotski, um dos maiores pensadores do Século XX no campo da Psicologia, buscou compreender a capacidade humana. Neste sentido, sob a configuração da Teoria Histórico-Cultural na orientação marxista, o autor considera a importância do legado cultural deixado pelos antepassados e as experiências coletivas como espaços educativos, considerando que toda atividade criadora está atrelada às condições da realidade existencial e social dos sujeitos. Quando se pensa em coletividade social entendemos que a organização psíquica do sujeito, ao interagir no meio histórico-cultural, cria e desenvolve a cultura. Portanto suas funções intelectuais se humanizam de forma a criar aptidões humanas singulares e plurais. Entendemos, desta maneira, que “essas aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética”, mas sim, por meio dos objetos, da cultura e da individualidade. Ao apropriar da cultura, por meio dos adultos mais experientes, fazem ponte com a vida cotidiana e com as necessidades. Portanto, ao observar e imitar o sujeito, a criança aprende a ser, a fazer, desenvolvendo sua inteligibilidade, personalidade e consciência.

Vigotski (2012), ao considerar a arte como forma de conhecimento, leva-nos a compreender que este tipo de linguagem tem relação com a fantasia e com a realidade, constituindo a construção da imaginação criativa. Portanto, de acordo com Vigotski (1991), a arte aciona a imaginação e emoções em favor do desenvolvimento do psiquismo, ajudando, desta forma, que, por meio da arte, a criança, no contexto da Educação Infantil, soluciona seus conflitos subjetivos, cria imagens a partir das experiências e constrói novos aspectos da realidade. Ao valorizar o papel do mediador, Vigotski (2001) instrui que os educadores valorizem o processo de interação com a atividade artística. Para ele, quando influenciarmos a criança a apreciar a arte, as experiências redimensionam os aspectos imaginativos e sociais, além de vincular umas às outras, de forma que elas tornem consistentes os processos psicológicos superiores como: memória, percepção, imaginação e sentimentos. Este papel social e secundário da escola no desenvolvimento da criança, de acordo com Davidov (1998), precisa ser provocador, a aprendizagem desenvolvente, que compreende o papel da infância e da escola, enxerga-a como ser capaz que depende de atividades dirigidas para explorar o espaço e o meio e elaborar explicações sobre suas experiências. Neste sentido, por meio das vivências, as crianças assimilam conhecimentos, dominam procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas, formando as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais. Sendo assim, é importante considerar que a imaginação e a fantasia não estão dissociadas da realidade.

Vigotski (2012) é enfático ao dizer que o cérebro não é um órgão de combinar e reelaborar. De maneira criativa, as experiências vividas, o cérebro e os nervos são providos de plasticidade, isto é, o cérebro modifica e influencia ações, conservando seus vestígios.

Deste modo, o cérebro revela-se um órgão que conserva a nossa experiência anterior e simplifica a sua repetição. No entanto, se a atividade cerebral se reduzisse apenas à conservação da experiência passada, o homem seria uma criatura capaz de se adaptar com preponderância às condições constantes e habituais do meio exterior. Quaisquer novas e inesperadas transformações no meio, que não tivessem sido operadas anteriormente na experiência do homem, não seriam capazes de causar nele a necessária reação de adaptação. A par destas funções de conservação da experiência anterior, o cérebro está dotado de outra função não menos importante. (VIGOTSKY, 2012, p. 25).

A partir do ponto de vista do autor, o cérebro combina e cria. Ao imaginar, o homem forma uma ideia; sendo assim, ele não é apenas um mero reproduzidor, mas, cria também novas imagens e ações, não se limitando apenas a conservar e reproduzir, mas também a criar e modificar. A imaginação e fantasia ligadas à realidade têm um importante papel no processo criativo, pois, a partir do contato com os objetos, ultrapassa as emoções e transforma o

psiquismo humano. Por isso, Vigotski (2012) diz que a criação se alimenta do psiquismo humano.

No Brasil, encontramos várias lendas que podem ser trabalhadas com a criança na Educação Infantil. Estes contos populares como: mula sem cabeça, a lenda da Yara, o Boto cor de rosa, o curupira, o saci Pererê, etc. são manifestações culturais que povoam o universo imaginário e atravessam gerações. Estas abordagens permitem resgatar a memória e manter viva a riqueza cultural e plural do nosso país, despertando curiosidades e estimulando o interesse pelo meio ambiente, o respeito e valores.

Portanto, na Educação Infantil, esta experiência com a imaginação e criatividade é individual de cada criança. Quando a criança imagina certa coisa, ela antecipa a elaboração da imaginação reprodutiva da memória. Mas, como podemos exercitar a memória? Vigotski (2012) esclarece que é por meio dos jogos que vai se fundamentar a criatividade.

Percebemos, então, a grande relação do brincar com o criar. A brincadeira, um dos eixos norteadores da EI, é a primeira atividade que a criança exercita na elaboração da imaginação criativa. O outro eixo norteador, “as interações”, permite a troca simbólica entre os indivíduos, de modo que a criança imagine experiências socializadas mediadas por meio da linguagem, reproduzindo traços das impressões absorvidas.

Neste sentido, o cérebro da criança funciona de forma combinatória: a imaginação e fantasia designam tudo que é irreal, este ato criativo torna-se um privilégio, um dom que se constitui como uma condição necessária para a existência.

Leontiev (2001) esclarece que, por meio da atividade principal (jogos), o professor consegue despertar na criança o interesse pelo mundo que a rodeia. Concordo com Vigotski (2012) e Leontiev (2001) que esta apropriação da cultura por meio das atividades típicas da criança, colabora na reorganização do pensamento. Neste sentido, percebemos, então, que, quando a criança brinca, ela imagina e isso é um ato criativo.

Ao observar uma criança brincando em parques, notamos que, ao mesmo tempo em que brincam, falam e imaginam. A imaginação cristalizada significa algo da cultura que a criança já se apropriou. Então, ao se recordar e reelaborar criativamente, ela ali, naquele momento em que ela está brincando, está adaptando a uma nova construção. Sendo assim, ao brincar de bola, ela está se apropriando da cultura brasileira, ao brincar de escolinha, se imagina uma professora, ou seja, está combinando e constituindo algo novo, resultando em uma atividade criativa. Esta atividade combinatória criativa é diferente em cada etapa da criança; cada etapa permite que ela tenha mais ou menos experiências acumuladas.

Um professor de bebês vai trabalhar diferente do professor da pré-escola, por isso, temos que ter em mente que a criança liga a imaginação com a realidade e isso não surge do nada, são experiências anteriores que irão contribuir com os materiais captados da realidade. Sendo assim, “[((...)] quanto mais ricas as experiências vividas pelas crianças, mais abundante será o material disponível para a imaginação” VIGOTSKI, 2012, p. 32). Portanto, um ambiente preparado e pensado para as crianças irá fornecer elementos que contribuam de forma positiva, de modo que, ao brincar, ela se exponha à realidade, às regras comportamentais, a partir de trocas sociais, favorecendo a ampliação da linguagem, por meio dos signos, manuseando instrumentos, sob o olhar mediador de um profissional capacitado que intervirá de forma contextualizada, para assegurar o desenvolvimento da criança.

É comum observarmos nas crianças a fantasia e o jogo de faz de conta. Isto faz parte do universo da infância, ela se coloca no mundo por meio da brincadeira, assumindo papel de heróis, príncipes, fadas etc. Nesse momento, é importante prestar atenção, pois, é aí que ela irá expressar algo que está incomodando, colocando em jogo suas emoções. Neste caso, o papel do professor mediador será o de ajudar a lidar com os sentimentos de maneira positiva. Na fantasia, a criança, além de colocar em jogo suas habilidades motoras e psicológicas, cria autonomia para lidar com situações, pois, quanto mais ela brinca, mais experiências ela imagina e domina, levando sua imaginação além daquilo que tem em mente e dando espaço para o ato criativo. O produto da fantasia corresponde aos fenômenos da realidade, e isto se dá graças à experiência alheia e à socialização. Vigotski (2012), ao trazer a importância dos elementos, fala da importância de perceber na criança o sentimento que a domina, seus medos e pensamentos. O autor nos chama a atenção para focar nas cores associadas às emoções, combinando, assim, o fator emocional na fantasia combinatória.

Quando a criança tem domínio da imaginação emocional, ela sabe lidar com a realidade interna. Nós professores, precisamos estar atentos a isso, pois, o medo, para a criança, está inserido em impressões reais. Disponibilizar pontes através da arte para trabalhar o mundo dos pensamentos, irá ajudar a criança, por meio da lógica interna, a construir a imagem artística. A linguagem na infância é o espaço onde ela se constrói social e intelectualmente. A formação da criança, neste sentido, integra a importância de trabalhar a música e a poesia para aliviar tensões. Em traduções de 2010, Vigotski (2001) se posiciona a respeito do sistema nervoso da criança, dizendo que é como uma estação de trem, aonde muitos chegam, mas apenas um consegue partir. Por isto, pode-se dizer que na Educação Infantil, o trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento, necessita ser mediado com afetividade de forma compreender a criança em seus anseios, medos e angústias. Enfim, a ação combinada com equilíbrio e

fundamentada de acordo com a THC respeitando a dignidade, os direitos das crianças, suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, fará com que a formação humana e o desenvolvimento intelectual, emocional e social se restabeleçam. Não é um trabalho fácil, além do cuidar e educar estarem associados, o professor convive, não só com a cobrança da escola, mas, também com a dos pais que se preocupam. Em muitos casos, estes pais estão mais focados com a antecipação de conteúdos que com a formação integral de seus filhos.

As crianças, em suas relações sociais, se deparam com conflitos no dia a dia. E os pais na EI, participam, também nestes conflitos, subsidiando o trabalho entre a família e a escola. Esta parceria é muito importante, é preciso esclarecer que o papel de cada um é fundamental para trabalhar o contexto, promoção de diálogo para que ambos discutam e reflitam. Não é preciso antecipar as fases da criança, a escola precisa fazer com que a criança viva cada fase com intensidade. Não adianta a maturidade intelectual, cada fase tem suas necessidades básicas e o importante na sala de aula da Educação Infantil é estimular o imaginário, valorizando o brincar e mostrando para os pais a importância destas ferramentas na Educação Infantil. É pertinente não comparar, mas que todos entendam que é uma atitude que respeita a criança, e que o brincar é um trabalho pensado, dirigido e intencional. De acordo com Vigotski (2012), a imaginação é um processo complexo, cada atividade imaginativa tem uma história em si. Estas percepções internas e externas fundamentam-se em experiências para criança, de maneira que, ao ouvir, ela constitui os primeiros pontos de apoio para elaboração de sua criatividade. Neste sentido, quando a escola tem uma proposta pedagógica que elabore projetos, dando segurança aos pais no sentido de amenizar suas dúvidas em relação à aprendizagem, mostrando a importância das experiências na aprendizagem, valorizando a imaginação e criatividade, tende a fazer o seu papel com responsabilidade, entendendo seu espaço na sociedade e a Pedagogia no contexto infantil. É importante frisar que “o ambiente é fator fundamental para o desenvolvimento, podendo estimulá-lo, ou reprimi-lo” (DAVIS; OLIVEIRA, 1993, p. 56). Neste sentido, a instituição escolar que favorece as interações e brincadeiras, estimula a criança a desenvolver criativamente, orientando o processo cognoscitivo da criança com vistas ao seu desenvolvimento.

Entender o mecanismo da imaginação criativa da criança é compreender que, quanto mais estimulada for, mais ela irá armazenar experiências. Vigotski (2012) esclarece que isso é como armazenar coisas no fundo de uma cesta, esse material acumulado irá construir suas fantasias, mais para frente, será separado, transformado, comparado e guardado na memória. Outras podem até serem esquecidas, mas o restante será o uma condição necessária para

atividade da fantasia. Este traço individual do trabalho criativo realiza impressões na criança por meio do movimento. Este processo tem enorme importância na imaginação infantil, quando as impressões captadas da realidade mudam ou aumentam. Sendo assim, as crianças têm enorme tendência ao exagero, o que se pode perceber nos contos, onde ela demonstra interesse de colocar tudo no extraordinário e invulgar, mostrando sentimento de orgulho agregado à ideia de possuir coisa imaginada especial. Percebemos, de acordo com o ponto de vista de Vigotski (2012) a respeito deste exagero das crianças, que precisam se trabalhadas nelas experiências com grandezas desconhecidas, bem como sua imaginação numérica, pois, este processo de cristalização ou transição da imaginação para a realidade concentra nos aspectos internos da imaginação. É preciso estabelecer uma análise psicológica com a vida que a rodeia, mantendo o equilíbrio na vida da criança.

Sabemos que a base da ação criadora está sempre subjacente à inadaptação. Sendo assim, é a partir daí que surgem as necessidades, aspirações e desejos, tendo como substratos os estímulos que são molas motoras propulsoras (VIGOTSKI, 2012). Quando a imaginação começa a trabalhar, a criança tem necessidade de inventar. Segundo o autor, a criança se torna inventora de sua época. Concorde-se com esta premissa, pois, ao observamos crianças de hoje, vemos que as molas motoras delas são mediadas pelas tecnologias, elas sentem necessidades e aspiram estes desejos, diferentes, por exemplo, da criança do século passado. O homem evoluiu, as crianças vivem a consolidação do capitalismo e avanço da tecnologia.

Ao observarmos a trajetória das instituições escolares brasileiras, valendo-se da realidade atual de século XXI percebemos uma forte influência norte americana, e essa contextualização histórica capitalista reflete no cenário histórico da EI alimentando a retórica neoliberal, interferindo até nos documentos oficiais (BNCC) com “o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública no Brasil, com foco em garantir o aprendizado dos alunos e contribuir para que o país seja capaz de oferecer uma educação pelo alto nível para todos” (FUNDAÇÃO LEMAN, 2012, s/p). Entendemos, desta maneira, que educar sob um ponto de vista em que o ser humano é caracterizado como capital, influenciado pelo mercado econômico, se contrapõem na perspectiva do método histórico-dialético. É um grande desafio, pois as crianças acham, atualmente, mais divertido jogar em uma tecnologia digital, ou um brinquedo posto na mídia do que brincar com objetos não estruturados. O fato é que o professor disputa com as tecnologias e com o mundo capitalista neoliberal. Neste sentido, é indispensável oferecer às crianças uma variedade de atividades que privilegiem a criatividade, tendo as ferramentas digitais como coadjuvantes e não como única opção.

As possibilidades de comunicação por intermédio da linguagem virtual compõem um espaço tecnológico que constitui interação e construção. Sendo assim, o poder que a tecnologia nos oferece permite pensar abordagem pedagógica que explore o formato digital de modo que possamos potencializar as situações de aprendizagens e interações, favorecendo o ensino de forma significativa e incluindo a criança na cultura digital. A forma de apropriação da cibercultura é muito importante que seja desenvolvida desde a Educação Infantil. As crianças que nasceram neste contexto já possuem alguma experiência e tem curiosidade, pois, é algo que chama a atenção. Nada mais justo que potencializar a curiosidade de forma a permitir a apropriação desta nova cultura e buscar inserir algumas atividades nas práticas pedagógicas cotidianas, principalmente em um mundo pós- pandemia. É impossível pensar no futuro sem incluir o uso das tecnologias. É importante frisar que, quem impõe o tempo e limite do uso devem ser pais e professores, pois, o equilíbrio é algo que precisa ser trabalhado, e é a pessoa mais experiente que vai mostrar para a criança as regras de comportamento em relação a estes instrumentos.

Para pensar as mídias digitais no contexto da EI, é preciso destacar que esses instrumentos ajudam a criança a ter mais autonomia, criatividade, criticidade no processo ensino-aprendizagem. Pode-se afirmar que, apesar dos limites, não se permite lançar mão das habilidades e experiências que as crianças já trazem consigo mesmas, pois, este movimento de confiança, participação e interação, estimula a criança a ter autonomia e desenvolver a linguagem e habilidade tecnológica. Para a sociedade contemporânea, pode ser a terceira e grande transformação global na história após a neolítica e a industrial, é preciso avançar na assimilação e entendimento, apenas conviver com as linguagens não é o suficiente, a conexão das tecnologias com a educação é um grande passo para o futuro, daí a importância de a escola promover a ruptura e se efetivar como um espaço de inovação e transformação.

As tecnologias promovem um diálogo permanente entre a criança e o mundo. As linguagens midiáticas no universo infantil são recursos que possibilitam a todos os envolvidos na ação pedagógica a exploração de outros modos de ler por meio de imagens, ícones, textos e hipertextos, vídeos e animações. (SÃO PAULO 2015, p. 22).

O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil é um princípio em que o professor possibilita às crianças apoiar suas experiências infantis, considerando que tanto os bebês como as crianças maiores tenham oportunidade de interagir com as ferramentas, para que elaborem seus pensamentos, formas de expressões, ideias e teorias. Estas provocações, por meio dos recursos digitais, com apoio da gestão da escola, constituem um espaço de interação

entre a criança, o tempo e o espaço, relação esta iniciada no meio familiar, na residência da criança. De acordo com SME/SP (2015):

É o conjunto de informações e o alcance das comunicações organizados desde a pintura rupestre feita com os ossos lambuzados de tinta vegetal até os vídeos virais que chegam ao WhatsApp que chamamos de mídias. Os programas de rádio e de TV, jornais, novelas, filmes são os símbolos, os ícones manipulados por um determinado grupo. Cada uma destas mídias possui um suporte como ondas curtas, frequência (*sic*) modulada no caso das rádios e película no caso das fotos, filmes e novelas, papel no caso de jornais e revistas. (SÃO PAULO, 2015. p. 16).

Neste sentido, reiteramos que toda mídia de comunicação organizada pela sociedade possui códigos (áudio, desenho, pintura). Só que estes, para serem interpretados precisam de um computador, que pode ser na forma de tablet, SmartTV, celular etc. Quando a criança tem acesso a estes códigos, e ao manipular o objeto, ela começa a operar mentalmente, adquirindo conhecimento sem a preocupação em aprender, ou seja, é uma forma de experimentação que, por meio do objeto, transforma a criança por meio de suas explorações nas linguagens midiáticas. O processo de socialização da criança, na contemporaneidade, se dá de diferentes formas. Temos que levar em consideração a condição social em que a criança faz parte, pois, mesmo sendo reconhecida como sujeito de direitos, em nosso país, existe muita desigualdade social. E a escola, como lugar de acolhimento, precisa pensar possibilidades de favorecer a apropriação da cultura para todas as crianças. E desfrutar deste ambiente, desde os anos iniciais da EI, desperta na criança o sentimento de autonomia no meio em que ela inserida. Sendo assim, a linguagem favorece a participação ativa na cultura e no processo de comunicação, pois a escola na Educação Infantil é para a criança...

[...] um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. (FARIA, 2007, p. 72).

Portanto, propiciar o brincar, entendendo a criança como sujeito de direitos, respeitando a singularidade, a capacidade de agir, pensar e de se expressar por meio das diferentes linguagens garante, conforme pede a DCNEI, a aproximação com os recursos tecnológicos oportuniza possibilidades de expressão e experiências de construção de conhecimento no cotidiano da Educação Infantil que é de fundamental importância. Mas, para isso, é preciso que sejamos sensíveis na escuta com a criança, observando suas ações no contexto, dialogando com elas e considerando sua escuta além das palavras. Pois a ação planejada, de acordo com SME/SP (2015), permitirá que o professor conheça as hipóteses das crianças diante das experiências, com a utilização dos recursos tecnológicos, além de observar a relação que estabelecem entre



si. Esta postura investigativa do professor fará com que ele intervenha em situações, de modo que possa proporcionar experiências sempre mais ricas para as crianças, de modo que elas possam exercer sua criatividade dentro do contexto escolar. Por exemplo, depois de ver um filme, um vídeo no celular, uma música, uma expressão no microfone, um vídeo dela mesma, enfim estes aplicativos ajudarão a criança a pensar o mundo ao seu redor, possibilitando criação de expressões, conhecimento de mundo, identificando imagens dos desenhos, desenvolvendo a criticidade sobre o personagem da história, do filme, apresentado, ou mesmo se imaginando como sendo o herói, a princesa etc.

Permitir estas formulações e questionamentos, no contexto da EI, por meio dos recursos midiáticos, implica um trabalho intencionalizado do professor, pois, toda ação na Educação Infantil precisa ser pensada. É comum vermos os bebês em instituições com TVs ligadas apenas para acalmá-los, entender que a criança está apropriando de uma cultura, nos permite pensar a ação, a linguagem que ela está observando, o que a leva a imitar (SME/SP, 2015). É preciso desnaturalizar o olhar no cotidiano e favorecer experiências diversas para as crianças, desde o berçário.

Esta orientação normativa fala, ainda, que a criança está se apropriando das palavras e traz uma infinidade de possibilidades por meio de variados recursos, como trabalho com fotografias, desenhos projetados, gravadores de voz, brincadeiras na Webcam, enfim experiências e possibilidades que emergem na criança, por meio do universo digital. Estes processos contribuem qualitativamente para o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, de forma socialmente significativa, percebendo as dificuldades, as inquietações, emoções e representações culturais para garantir a equidade no ambiente escolar.

Organizar o espaço escolar nem sempre é fácil, as instituições nem sempre terão estrutura nem recursos apropriados. Portanto, é preciso que se faça um trabalho em conjunto, numa gestão democrática que busque pensar este contexto de forma a contribuir com a qualidade da EI, pois as crianças possuem direito a um ambiente organizado e pensado para ela. E oferecer recursos dentro das intenções do PPP depende de práticas que considerem a demanda da unidade de ensino. E, também, que dialogue e busque o melhor caminho para que a unidade de ensino venha a oferecer experiências prazerosas, que respeite a criança como sujeito histórico, oportunizando o aprender, a criatividade, a fantasia, a imaginação, as interações e brincadeiras no cotidiano escolar. Este ambiente de descobertas, de acordo com SME/SP (2015), favorece que a criança interprete a realidade por meio dos sentidos. Sendo assim, um ambiente rico em estímulos valoriza sua percepção sensorial, seja pelo tato, audição, visão ou olfato. Tudo isso ajuda a criança a se relacionar com os conteúdos e matérias para conhecer o

mundo, pois, ao imaginar a experiência anterior, ela vai se encantar pela descoberta da novidade. Isto porque o pensamento cria, a partir das relações com o que já conhece, produzindo a fantasia, a criatividade e a invenção.

De acordo com a DCNEI, é importante que o trabalho na Educação Infantil valorize as diferentes linguagens, priorizando o diálogo e potencializando a comunicação das linguagens midiáticas, sendo assim, vale destacar que as crianças não são apenas meros receptores da tecnologia, mas sim, participantes. Pensar brincadeiras que aliem o uso dos recursos, de forma a contribuir como pontos de apoio para sua criatividade futura é ação imprescindível.

Quando Vigotski (2012) diz que qualquer inventor é fruto de seu tempo e época, ele quer dizer que a criatividade representa um processo histórico e contínuo. Sendo assim, é impossível pensar a infância contemporânea sem pensar os avanços tecnológicos. As condições materiais e psicológicas que as crianças têm são representações do seu contexto histórico. Portanto, privilegiar a criatividade na EI, depende das condições que são oferecidas para criação, pois, do ponto de vista da THC, “a criatividade representa um processo histórico contínuo” (VIGOTSKY, 2012, p. 55). Percebemos então, que a criança terá possibilidade de inventar algo novo ao interagir com os objetos à sua volta, pois, para o autor, nenhuma invenção é individual, sempre existe a colaboração de outro trabalho.

Neste sentido, como mencionado anteriormente, quanto mais rica a experiência da criança, mais ela vai se estruturando e crescendo processualmente, pois a imaginação criativa se elabora de modo particular. Sendo assim, pensamos então, que a infância é o período em que a criança, mas desenvolve a fantasia, pois, quanto mais ela desenvolve a imaginação, suas fantasias vão diminuindo. Para Vigotski (2012), as crianças vivem em um mundo fantástico, distorcem a experiência real em um exagero característico. Percebemos que, ao contarmos histórias que trazem narrativas fantásticas, elas ficam tão entusiasmadas, se imaginam dentro da história. O autor insiste em dizer que, conforme ela vai se desenvolvendo, vai também, amadurecendo a imaginação.

É importante destacar o quão rica é literatura infantil como elemento mediador para o desenvolvimento da linguagem. Compreendemos que as histórias lidas para as crianças permitem que elas possam ir além da viagem a um mundo fantástico de faz-de-conta. Nessa viagem a criança amplia o vocabulário, além de entrar em contato com a escrita. O ato de ler não se restringe a conhecer as letras e alfabeto, isto se aprende na brincadeira, na leitura de imagens, nas entrelinhas. Ou seja, surge naturalmente, sem forçar a criança a antecipar o conteúdo, ela precisa viver esta etapa tal como deve ser: escutando histórias, brincando, interagindo e aprendendo a formar o pensamento e refletir sobre ele. A leitura para as crianças,

além de favorecer a interação entre elas, contribui para o desenvolvimento do psiquismo. Quando a criança manuseia o livro, ela entra em contato com o objeto que fornece a possibilidade da formação de suas ações mentais. Ela compreende que as ações internas se elaboram paulatinamente e, conforme a criança se lembra do livro, ela se orienta no mundo.

E desenvolver este hábito desde a EI, em um país que, segundo dados estatísticos, vêm caindo a cada ano o gosto pela leitura, é um estímulo essencial em consonância com sua atividade principal. Investir em futuros leitores precisa ser meta do governo. O MEC, com o objetivo de incentivar a leitura para crianças no ambiente familiar, lançou o programa “Conta pra mim”, iniciativa que faz parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e reúne uma série de materiais para orientar as famílias, materiais estes que consistem em técnicas a serem aplicadas no dia a dia. Voltada para a primeira infância, o Ministério da Educação preparou um guia *online* com mais de 40 vídeos que tem como mascote um ursinho de pelúcia. Oferece aos professores que trabalharem o programa, com bolsa incentivo de R\$300 a R\$400 reais mensais durante seis meses. Embora, a iniciativa seja fraca, percebemos que falta instigação e falta de projetos por parte da política nacional em apoio à primeira infância.

Na BNCC a criança é vista como um ser biológico e ao longo do documento, são vários os indícios, na alfabetização por exemplo, a consciência fonológica é enaltecida. Segundo o documento, a criança cria relação com a cultura escrita ao ouvir e acompanhar, além de observar os textos. Nesta proposta, a perspectiva histórico-cultural, a criança expressa o mundo de maneira peculiar, quando ela criança chega à escola, deixa a curiosidade transparecer e, assim, o educador, como mediador contribui para o desenvolvimento da cultura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

O contato com histórias, contos fábulas, poemas, cordéis, etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulações de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018, p. 42).

Neste sentido, como a linguagem oral, a leitura e a escrita começam em casa, é importante que os professores de Educação Infantil estimulem práticas de leitura, que entendam a realidade de cada criança tomando cuidado ao envolver a família, pois, quase 30% da população brasileira, segundo o INAF, é analfabeta funcional, e, de acordo com IBGE, um quarto vive abaixo da linha da pobreza.

Considerando que cada criança seja única em seu contexto e traz consigo uma história de vida, a escola como promotora da equidade, precisa acompanhar o trabalho e a qualidade das interações pedagógicas, pois, para OMEP<sup>15</sup>, este é um dos grandes desafios: além de ainda não cumprirmos a primeira meta do PNE, reduzindo as desigualdades, ainda é um fator fundamental para a EI. O fato é que as famílias mais carentes ainda têm percentual de atendimento menor e, quando acontece de serem atendidas, as condições de acesso ainda são precárias, sendo, pois, no país, grande desafio para os municípios. O regime de colaboração instituído pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) ainda é muito vago e podemos dizer que possui uma visão burocrática tradicional das Políticas Públicas que acaba dificultando o entrosamento entre os entes, refletindo nos insumos básicos, causando forte disparidade de acesso dos mais ricos em detrimento aos mais pobres.

Entendemos, desta maneira, que não é apenas oferecer o acesso, o município precisa garantir a permanência; e a qualidade da Educação ofertada é que permitirá que as crianças desenvolvam suas habilidades físicas e intelectuais. Daí a necessidade de atenção a este trabalho que precisa da união entre família e escola. Escola e famílias lidam com o grande problema da adversidade e tem o papel ainda de proteger as crianças e ensinar a lidarem com a cultura familiar. O papel do profissional professor de EI é tão importante, que além de dar atenção individualizada que a criança precisa, ele pensa as condições de as crianças engendrar em possibilidades no percurso de aprendizagens para que a criança possa brincar com potencialidade, favorecendo condições para o direito de aprender.

Esta atividade principal da infância permite que a criança descubra como o mundo funciona, desenvolvendo a criatividade e estabelecendo relações com seus pares. Portanto, balancear este acesso e a qualidade das atividades, ainda é um desafio, pois pouco se têm investido na formação do professor. De acordo com o relatório da UNICEF, em 08/04 de 2019, a falta de investimento na EI afeta negativamente os serviços. Formar profissionais capacitados tem sido um grande desafio e a carência na formação de professores é histórica, precisa ser analisada, uma vez que a EI é à base da Educação Básica. Este profissional precisa estar preparado para intermediar o primeiro contato da criança com o mundo, desenvolvendo nela habilidades para vivenciar experiências prazerosas e significativas, que irão refletir por toda sua vida escolar.

O vice-presidente da UNDIME, Marcelo Ferreira Costa, aponta as necessidades de diálogo com os municípios e estados para suas propostas em Educação. Ele chama atenção para

---

<sup>15</sup>A OMEP é uma entidade filantrópica mundial, criada em 1948, que se ocupa de todos os aspectos relacionados ao cuidado e à educação na primeira infância.

a dificuldade de capilarização das Políticas Públicas dos pequenos municípios, defendendo mais investimento nas crianças de até 5 anos. De forma que garanta os atendimentos em creches e possam oferecer espaços para brincar, ressaltando a importância dos estímulos nos primeiros anos de vida para o sucesso na idade adulta.

Neste sentido, a visão de que creche que só abriga filho enquanto a mãe trabalha já não existe, pois, quanto mais se investir na qualidade da Educação Infantil, na formação de professores, nos recursos aos mais vulneráveis, mais reflexos positivos teremos na Educação Básica. Podemos considerar a BNCC e o novo FUNDEB (permanente com maior investimento na EI), como grande avanço para promover a equidade e qualidade na Educação Infantil, mas ainda tem muito a ser feito e neste, há que considerar as especificidades próprias desta etapa, com vistas ao compromisso com a Educação integral, e com a diversidade, além favorecer as condições de aprender e se desenvolver. Por isso, se espera contribuir com um espaço de construção social pautado nos princípios que trazem as DCN/2009: éticos, políticos e estéticos. Mesmo após a luta histórica da Educação Infantil para situar como espaço de Educação, muito se tem confundido com espaço doméstico. Após ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica pela LDB e CF/88, viu-se a necessidade de ter currículos específicos, pois é etapa diferenciada, com legislação própria e garantia de direitos. Portanto, pensar neste espaço institucionalizado, reconhecendo a EI como parte integrante das políticas sociais, tornou-se um grande desafio, pois, como já nos referimos antes, mesmo após os documentos oficiais direcionando o trabalho, há, ainda a necessidade de algo claro, que conduza não como ensino, mas como espaço de Educação e cuidado. Nesta busca por um novo desenho de educar, têm-se buscado algo pronto. As formas do Ensino Fundamental têm permeado muitas instituições e aí está a grande luta da Educação Infantil: de não ser espaço doméstico e ser reconhecida como espaço institucionalizado, diferenciada, que necessita de profissionais específicos e qualificados com currículo diferenciado. Defende um conjunto de direitos, pois, ao estar na escola em tempo integral, estes direitos são assegurados nas suas diferentes nuances: direito à Educação, à alimentação, ao atendimento profissional adequado, ao cuidado, ao acesso ao direito de brincar, ao brinquedo, à atenção, ao direito assistencial. Estes direitos se estendem às famílias que precisa, da creche em tempo integral, visto que, ninguém trabalha em tempo parcial. Daí, a importância de a estrutura ser acessível e em tempo integral. Ter este direito assegurado é a primeira meta do PNE- Plano Nacional de Educação:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta *(sic)* por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

O Brasil ainda não conseguiu atingir esta meta, alguns municípios apresentam uma meta maior, outros, menor e nesse déficit de atendimento, temos 50% das crianças de 0 a 3 anos fora da escola, de acordo com as pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O fato é que deste percentual, a maioria é de crianças pobres, não brancas, indígenas e da zona rural, ou seja, os mais vulneráveis.

A constituição de 1988 foi um grande avanço, pois, historicamente, o poder público brasileiro não dava atenção para a EI, tanto que na aprovação inicial do FUNDEB (2007), não se contemplava a presença das crianças bem pequenas e os bebês na escola, somente a partir da exigência por parte dos profissionais da EI, que pediram a inclusão da creche. Neste novo FUNDEB, com vigência a partir de 2021, a ampliação dos recursos destinados a EI tiveram um percentual de aumento de 5,75%, resultado de luta em prol dos investimentos na EI. Com o CAQ (Custo Aluno-Qualidade) mais elevado e permanente, com ampliação de recursos escalonados de 10 para 23%, os municípios puderam investir mais em acesso, permanência e valorização de EI, agregando as crianças de 0 a 3, que tiveram menos acesso à Educação, buscando acirrar essas desigualdades etárias. Há um longo caminho para se superar as desigualdades, com o maior investimento é que se poderá assegurar uma EI com qualidade, mas ainda continua a ser uma luta, pois se observa que os parques, a infra-estrutura, bibliotecas, a valorização docente ainda precisa de olhar diferenciado. E no sentido de que o FUNDEB é a garantia de equidade, buscamos a identidade da EI e de nossos profissionais, pois tivemos avanços como: na legislação bem estruturadas, aprovação de recursos e direito à qualidade mínima. Portanto, ou direcionamos mais recursos para EI que merece atenção prioritária, ou seguiremos Tateando, sem estruturas e condições necessárias.

Os municípios pequenos sem o financiamento não têm como trabalhar, a Educação é base cultural do desenvolvimento, e neste novo FUNDEB, a vitória foi a da EI constituído pelo trabalho de muitas mãos como UNDIME, AMPED, MIEIB, Confederação dos Profissionais da EI, e outros. Ouvir o que os educadores falam é um grande passo para o desenvolvimento da Educação. A escola é constituída por pessoas e o atendimento precisa ser de qualidade. Esta é a base necessária, pois a boa Educação leva em conta os insumos completos. Entender a Educação como direito social, como também, entender a EI como etapa de percurso em construção e situá-la no âmbito do financiamento do FUNDEB, remete-nos a pensar políticas curriculares de planejamento. É fundamental entender como as políticas são implantadas nos currículos e como são repassadas para as práticas pedagógicas. Temos dois documentos que norteiam como os municípios devem pensar sua Educação Infantil: As Diretrizes de 2009 e a BNCC. A Gestão Municipal, ao entender o que estes documentos trazem, além do suporte que

tem na prática e as concepções que embasam e materializa a EI como direito da criança, sujeito que é, tem em mãos que cada etapa tem sua própria especificidade, inclusive a EI, que necessita de formações específicas e amparo no cuidar e educar.

Ao analisar as DCNs/2009, fundamentadas nos três princípios éticos (respeito), político (direito à cidadania), estético (valores), trazendo como eixo as interações e brincadeiras, percebemos que o planejamento deve ser pensado a partir destes elementos centrais, considerando a criança como “sujeito” que têm direito de brincar e de se expressar no mundo. Percebemos que a centralidade deste documento está em experimentar e vivenciar todas as dimensões dos direitos da criança; portanto, as diretrizes apontam a centralidade da criança em seu desenvolvimento. Já a Base (BNCC) tem sido o documento mais desafiador para se pensar em escola, como garantia de qualidade, direitos e objetivos, por isso, recebeu muitas críticas (AMPED, ANFOP, AMPAE). Segundo eles, a base está ancorada nas competências e pautada em ideários neoliberais. Temos um documento com cara de currículo único, imposto a todas as escolas, alimentando assim, um mercado educacional, alinhado e ajustado, o que desencadeou materiais para o trabalho na EI como: baús da base, treinamento online, apostilamento, enfim, uma série de cursos que vem circulando na *internet* com o objetivo preparar os docentes.

Ao estudar este documento (BNCC), Percebemos um aprofundamento nas Diretrizes Curriculares, pois trazem os mesmos princípios e eixos, com a estrutura geral de uma concepção da criança como sujeito de direitos, mantendo fiel à concepção da CF/88, como direito da criança e da família. Apresenta os eixos estruturantes, interações e brincadeiras, se pautando nos direitos de aprendizagem que devem ser trabalhados, por meio dos campos de experiências. Estes campos devem ser apresentados à criança, da forma como ela vê o mundo sendo construído: por meio das experiências. Neste sentido, a criança não enxerga um conhecimento fragmentado, por isso, será o mediador que levará a criança a compreendê-lo de forma mais integral. Sendo assim, torna-se importante planejar propostas que organizem os direitos de aprendizagem em 3 grupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Percebemos neste sentido, que a ideia de criança vem se constituindo ao longo de nossa história. Dar voz à criança nos permite a compreender, por meio deste documento, que o bebê é um sujeito, e tem sim linguagens. Entre as diversas formas de expressão, compreendemos que, desde que o bebê bate a mão na mesinha e vê a sua marquinha, ele se apropria de uma linguagem e percebe a necessidade de trabalhar esses estímulos.

Ao observar o processo de desenvolvimento do bebê, podemos perceber, a partir do conhecimento deste documento, a força da creche. Esta tem toda uma história relacionada ao assistencialismo e, pela luta de mulheres, que queriam ter um espaço para deixar suas crianças.

A partir disso foi se constituindo em um espaço de Educação não preparatória e, muito menos, compensatória.

Cada grupo etário descrito pela Base possui uma especificidade, portanto, pensar um planejamento geral para EI não é o caminho, pois existe uma forma de trabalhar especificamente com os bebês, com as crianças bem pequenas e com as crianças pequenas, de forma que valorize os diferentes sujeitos no contexto da Educação Infantil. O adulto, neste sentido, precisa participar ativamente com as crianças, observando e potencializando suas ações, de forma que a criança desenvolva suas escolhas, linguagens e decisões. E isso requer um planejamento intencional dentro das prerrogativas do que se entende por criança e por infância. E quando se pensa em infância, logo pensamos em brincadeiras, criatividade, aventuras, fantasias, e tudo isso é direito delas e é por esta via que ela vai adquirir conhecimento. Mas e aí, ela só vai brincar? Não. A Base nos mostra que as brincadeiras não dispensam a intencionalidade educativa e, neste sentido, é algo planejado pelo professor em sua organização temporal e singularidade, pois, desde o berçário a criança tem direito de aprender. Portanto, o planejamento que leva em conta os campos de experiências, se completa e se interliga com elas. Daí a necessidade de um planejamento equilibrado que respeite os direitos de aprendizagem e esteja em constante análise e flexibilização. Refletir a prática à luz dos documentos é um trabalho que precisa ser construído e planejado, para que os campos participem do arranjo curricular que acolha as situações de experiências das crianças considerando sua vida cotidiana e se entrelaçando com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, acolhendo as formas específicas de cada criança de olhar e atribuir significados ao mundo. Neste sentido, consideramos, então que a Base não é currículo, mas sim um referencial para se pensar o currículo; e, de acordo com este documento, a experiência é o ponto de partida para que a criança possa acessar e se apropriar do conhecimento. Assim, desconstruindo a ideia disciplinar e trazendo uma criança concreta: que brinca, que sonha, que imagina, que experimenta, que fantasia. Enfim, de um sujeito de direitos, histórico e ativo capaz de elaborar e decidir.

Observamos ainda, que tanto a BNCC e as Diretrizes, ao considerar como eixo as interações e brincadeiras, trazem uma ideia de que a criança não é uma tabula rasa, mas sim, um sujeito biológico, cultural, onde o contexto interfere no aprendizado e desperta na criança o ímpeto por aprender. Por isso, as condições internas são negociadas com as externas, comprometendo o adulto a criar boas condições externas para dar conta do desejo de aprender, ou seja, da curiosidade das crianças.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade epistemológica, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de



observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer aproximações metódicas, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p. 85).

Ao analisar este pensamento de Freire (1996) interpreta-se que é por meio da curiosidade que a criança ganha elementos para problematizar o mundo. E este é o grande papel da escola: manter na criança o espírito indagatório, pois, são as indagações que as levarão a refletir e criar possibilidades. Esta perspectiva interacionista, tomada pelos documentos oficiais brasileiros, traz em si aquilo que é característico da cultura infantil: o brincar. O RCNEI (BRASIL, 1988) aponta que o brincar possui 3 modalidades: o Faz-de-conta, as regras e a brincadeira com materiais para construção. Ainda segundo este documento, é por meio do brincar que as crianças generalizam as situações, imitam a vida e ampliam seus conhecimentos.

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regras. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória. (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Ao amadurecer as ideias de socialização, por meio do brincar, a criança interage com os objetos, com os pares, experimenta e desenvolve sua autoestima e autonomia, fortalecendo assim, sua identidade e se estabelecendo como sujeito. Sendo assim, consideramos a brincadeira como uma linguagem da cultura infantil que, conforme cita o RCNEI (1998), ela é simbólica e ocorre no nível da imaginação. Ao brincar, a criança se apropria da realidade e atribui novos significados. Portanto, este papel que a criança assume ao brincar é uma atividade que precisa de intervenção do adulto que, no caso da RCNEI, é ele que vai observar e ofertar materiais para que a criança possa criar e imaginar. De forma que elas “[...] tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.” (BRASIL, 1998, p. 23).

O grande desafio, atualmente, na EI, é superar o caráter espontaneísta e os moldes preparatórios para o Ensino Fundamental. Os campos de experiências da BNCC nos mostram como fazer, mas há necessidade de um novo desenho de como construir um conhecimento elaborado para EI, Lazaretti (2018) diz que os documentos oficiais, como a DCNEI, a LBD, o RCNEI e a BNCC, apontam para um guia didático que desconsidera a concepção de criança, sem garantir finalidade clara para o trabalho pedagógico. Têm-se em mente que, para dar início a esse trabalho, o primeiro passo é reconhecer a criança como um ser humano em

desenvolvimento que precisa ser guiado por meio de práticas pedagógicas intencionais, de forma que haja sucesso no processo ensino-aprendizagem. Ottoni & Sforzi (2011 p. 4) disseram haver uma lacuna entre o que é anunciado como o “deve ser” e aquilo que existe disponível, teoricamente, aos professores, para que possa levar a termo as recomendações. O fato é que precisamos de uma finalidade clara de como fazer, e como já temos os modelos do Ensino fundamental, muitas instituições escolares se apropriaram do modelo pronto. Mas, é possível pensar este fazer, tanto que, muitos críticos disseram enxergar um documento com cara de currículo. Portanto, há a necessidade de redesenhar um novo modelo específico para a EI, junto da equipe, de forma que respeite a infância, bem como sua atividade dominante, não se preocupando com o vir a ser, mas com o desenvolvimento da criança em seu momento.

Avançamos significativamente, e neste salto, precisa-se de um modelo de professor que reflète, que pensa e que olha o cotidiano como processo de aprendizagem. E o planejamento como uma cesta de novidades se adiantando ao desenvolvimento da criança, problematizando situações e convidando a reflexão.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a brincadeira é entendida por esses documentos como uma atividade interna da criança, que se desenvolve naturalmente e espontaneamente no período da infância, com isso, não deve haver interferência do adulto nesse processo, já que a motivação para o desenvolvimento da atividade lúdica, também, se encontra internamente. Similarmente ocorrem os processos de aprendizagem na Educação Infantil, ou seja, depende da vontade da própria criança, cabendo ao professor estruturar seu trabalho a partir dos desejos dessa. (FARIA, 2016, p. 49).

Portanto, considerar o cotidiano e o brincar não significam que o trabalho tenha pouca intencionalidade, significa que o educador deve ter responsabilidade em considerar o direito de aprender da criança, pensando condições de se desenvolverem e isto requer tomada de decisões, ou seja, olhar as possibilidades e retomar o trabalho, pensando nas condições do brincar. Esta práxis, no contexto da EI, leva-nos a entender que o conhecimento, nesta etapa, precisa ser elaborado, considerando o brincar na ordem da ilusão, ou seja, de imaginar papeis e levantar hipóteses. Assim, o professor vai organizando as experiências por meio de interações e brincadeiras, valorizando o corpo como forma de expressão e comunicação, trabalhando com a lógica fantástica criativa e garantindo que as perguntas permaneçam.

Quando Vigotski (2012) diz que a imaginação é o impulso da criação, ele traz a ideia de que, para construir a imaginação, a criança precisa encarnar a realidade. Neste sentido, considerar o brincar seria garantir uma experiência atitudinal, de forma a respeitar o recorte temporal da criança, reconhecendo seu percurso na jornada educativa que entende o currículo como um conjunto de práticas. Práticas estas, que se aliem com os saberes sistematizados pela

sociedade, pensando estratégias de investigação que tenham compromisso com o desenvolvimento integral.

Uma das práticas típicas da idade infantil é o desenho. Basta um pequeno estímulo que a criança se coloca a desenhar. Vigotski destaca que esta forma de expressão da criança, no sentido em que “[...] A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela já tem em si e ajudá-la a desenvolvê-lo, e orientar o seu desenvolvimento numa determinada direção” (VIGOTSKI, 2012, p. 87).

O autor, neste sentido, passa a ideia de trabalhar com as fantasias e imaginações da criança. Pois, como vivem em mundo fantástico, dar a elas espaço para falarem daquilo que desenharam, mesmo trazendo o exagero típico, permite que as distorções da experiência venham aproximando da realidade, amadurecendo a imaginação.

De acordo com Vigotski (2012) a necessidade da escrita, que nasce por meio do desenho, é uma rica oportunidade de orientar o desenvolvimento das crianças. Segundo o autor, as crianças manifestam seu desejo na criação, inventam músicas, se expressam por meio do desenho, refletindo aspectos de sua vida, em que seus experimentos nem sempre foram agradáveis.

Neste sentido, cabe ao educador trabalhar a individualidade, expressa na linguagem infantil, valorizando o trabalho criativo da criança, interpretando sua experiência. Desta forma, ajudar a se relacionar com suas emoções, trabalhando a atitude negativa e pressupondo relações com o meio cultural de maneira positiva, de forma que ela se aproprie da realidade se constituindo como ser social no espaço coletivo. “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (ROUSSEAU, 2004, p. 9).

De acordo com este pensamento de Rousseau, entendemos que a criança é o centro das transformações sociais, não no sentido de vir a ser, mas no sentido de considerar a ação educativa na valorização do desenvolvimento das funções psíquicas das crianças, pois, esta relação da criança com o outro, compreende uma formação de cuidado e de Educação com responsabilidade. O equilíbrio entre a criança e o meio favorece a criatividade no contexto escolar, pois a instabilidade emocional leva a dificuldades de expressão dos sentimentos e quando permitimos a expressão artística, a invenção, e o desenho, permitirão a palavra, que, de acordo com Vigotski (2012), é um meio de transmitir as relações complexas do sentir.

As convicções que podemos assimilar na escola através dos conhecimentos, apenas poderão criar raízes no psiquismo da criança quando são reforçadas emocionalmente.

Não se pode ser um lutador convicto se no momento da luta não houver no cérebro imagens claras, fortes e inspiradoras para a luta; não se pode lutar contra o que é velho sem saber odiá-lo e a capacidade para odiar é também emoção. Não se pode construir o novo com entusiasmo se não se amar com entusiasmo o novo, e o entusiasmo é resultado de uma educação artística adequada. (VIGOTSKI, 2012, p. 93).

Por meio desta citação, ressaltamos a importância do humor, das influências externas, do uso da atividade dominante da infância, da escuta atenta... Do diálogo! Este compromisso da Educação Infantil com o desenvolvimento integral significa dar espaço à criatividade, não apenas à espontânea, mas também aquela pensada e que permite que a criança sinta prazer em fazer. Quando a atividade é pensada para a criança ela não percebe os objetivos do professor, mas o significado consiste no desenvolvimento, estimulando e orientando a reação criativa da criança. Neste sentido, pensamos: Qual o melhor estímulo para despertar a criatividade na criança? “O melhor estímulo consiste em organizar a vida e o contexto social das crianças de modo que crie necessidade e a possibilidade de criação infantil” (VIGOTSKI, 2012, p. 109).

Sendo assim, é preciso organizar campos de experiências em que a criança possa explorar o espaço com materiais não estruturados, ou até mesmo, preparar um ambiente de forma que ela levante hipóteses e exercite o pensamento, inventando, desenhando, falando, dramatizando; enfim se apropriando da linguagem e da cultura. Quando a criança cria e brinca, ela se apropria da linguagem humana. Portanto, a criatividade é a ferramenta mais sutil e complexa de transmissão do pensamento e sentimento humano. O jogo de papéis e o faz de conta aproximam a criança da linguagem literária, é a forma de criatividade mais próxima dela. Vigotski (2012) diz que, a experiência artística vivida pela criança faz conexão com a criação e desperta o instinto da imaginação, permitindo vivenciar qualidades como heroísmo, bravura, abnegação, etc. São estas situações experimentadas pelas crianças que irão assumir sentidos e prepará-las para o desenvolvimento da criatividade.

O trabalho com a musicalização, contos, desenhos, jogos contribuem para o exercício da imaginação e a grande recompensa é o “prazer que a criança vivencia, que suscita a ilusão, e o corpo corresponde com a natureza motora da imaginação plástica da criança” (VIGOTSKI, 2012, p. 121). Neste sentido, propor desenhos na Educação Infantil é uma estimulação favorável do modelo artístico que se apresenta em 4 níveis;

1. Traços aleatórios no papel
2. Informes;
3. Elementos separados;
4. Verdadeira ação da palavra.

Quando a criança começa a compreender a figura humana, ela inclui a representação de uma cabeça, pernas e, por vezes, braços e um tronco. Vigotski (2012) chama estes desenhos de seres esquemáticos, ou seja, a criança desenha da memória e não a partir da natureza.

**Figura 1** – Desenhos de seres esquemáticos



**Fonte:** Arquivos da autora (2018).

Neste desenho, a criança tinha o desejo de viajar de navio, só que o garoto não conhecia, mas tinha representações simbólicas adquiridas por meio de imagens e filmes. Ele imaginou então, uma bela viagem com sua mãe e desenhou aquilo que era essencial para demonstrar o que estava em sua memória. Percebemos que no desenho, as partes presentes são simbólicas. E ele não está preocupado com a semelhança e sim, em demonstrar as características fundamentais daquilo que imaginou que seria sua viagem.

Um psicólogo pediu a uma criança que desenhasse a sua mãe, que estava sentada mesmo à sua frente; verificou por observação direta que a criança desenhava a mãe sem olhar para ela uma única vez. No entanto, não apenas as observações diretas, mas também as análises do desenho revelaram que a criança desenha de memória. Ela desenha o que sabe sobre as coisas, o que nelas considera essencial e não o que vê ou o que, por conseguinte, para si imagina das coisas a desenhar. Quando uma criança desenha um cavaleiro montado de perfil num cavalo, desenhavam de modo claro as duas pernas do cavaleiro, embora para o observador, a partir daquele ponto, seja visível apenas uma perna. (VIGOTSKI, 2012, p. 125).

Percebemos nesta situação, que a criança é um ser de movimentos reais e espontâneos, e não se preocupa com os resultados, preferindo mais fazer que imaginar, desenhando o que sabe e não o que vê. Quem se preocupa com os fins somos nós adultos, a criança é indiferente a isto.

Numa certa ocasião, foi pedido para as crianças de uma determinada instituição escolar, que enfeitassem a escola para o Natal. A alegria neste pedido contagiou toda a escola e logo começaram os preparativos. As professoras distribuíram: materiais recicláveis, cartolinas, pinceis, tinta guache e deixaram que a criatividade das crianças fluísse. Os resultados foram maravilhosos. E então, a diretora da escola pediu para que os trabalhos fossem expostos no interior da escola e que o corredor da frente fosse enfeitado pelas professoras. No dia seguinte, as crianças entraram pelo corredor, se alegraram com a beleza da entrada. Mas quando chegaram aos fundos da escola, o encantamento tomou conta das crianças. Todas pararam no corredor do fundo para apreciar suas criações, algumas puxaram cadeiras e se colocaram a falar o significado do que tinha feito para as outras crianças. Na hora da saída, as crianças saíram e voltavam puxando os pais pelas mãos para mostrar o que tinham feito. A diretora e sua equipe perceberam que, embora a entrada da escola tivesse ficado linda, o encantamento estava nos fundos. Vigotski (2012, p. 133), diz uma coisa maravilhosa: “[...] as ações das crianças têm uma tonalidade emocional muito forte”. Isso é tão verdade que nas salas de EI, é comum vermos criança até mesmo agredindo a outra quando rasga seu desenho, ou quando cria algo e vem outra e destrói. Isto é, quando não é valorizada nas brincadeiras, a ruptura se desencadeia num choro que dói na alma da criança.

Neste sentido, Vigotski (2012) diz o seguinte: Como devemos relacionar com a criatividade na idade infantil? O autor salienta que nada deve ser imposto para a criança. Durante a atividade artística, o professor deve dar liberdade e condições para a criação, por exemplo, se o desenho infantil partir da natureza, transmiti-la da forma mais viva possível, buscar o interesse da criança para que o significado cultural tenha importância, despertando, assim, a criatividade infantil.

## **6.2 Conclusão**

De posse de todos estes dados que dizem respeito à Educação infantil, tendo em mente as contribuições da THC, pode-se afirmar que as relações entre linguagem, brincadeira e criatividade no contexto deste segmento, compreende atividades estruturadas pelos professores desde o berçário até os anos finais da EI.

A falta de clareza nos documentos oficiais de como deve ser o trabalho, deixa uma lacuna para modelos prontos. Portanto, há a necessidade de defendermos a EI, não só como etapa educacional, mas de um lugar em que a criança experimenta, brinca, cria e se apropria da linguagem historicamente construída. Sendo assim, nosso papel como professor, é envolver a criança e levá-la a pensar, desafiando-a nas brincadeiras, na pintura, no desenho, nos gestos e movimentos. Por isso, precisamos de profissionais engajados que saibam intervir no momento certo e que planejem atividades que permitam que a criança pense, descubra e se expresse.

A brincadeira no contexto da EI deve estar presente no cotidiano das crianças com o fim de formar conceitos científicos. É uma linguagem literária que, por meio do corpo, a criança aprende a interpretar a imagem, os gestos, as emoções e os sentimentos e, por fim, os mecanismos do processo comunicativo. Ressaltamos ainda, que o corpo em movimento é o meio em que a criança se apropria da língua (sistema de signos e códigos). Vigotski (2012) declara que é o meio em que a criança satisfaz o seu desejo, é sua atividade principal, dominante na infância, em consonância com Leontiev (1974). Assim, se pode compreender que é a ponte por desejos não realizáveis que a levará a imaginar e inventar. Na brincadeira, a criança brinca de ser criança, de ser médica, professora, filha, isto é, vira aprendiz do mundo real, trabalha suas emoções se identificando com as situações vividas dos personagens de uma bela história.

Por isso, elabora fantasias de mundo encantado e o reproduz por meio de “palavras”, trazendo a história ou o filme para a situação real, se apropriando das regras de comportamento e construindo características tipicamente humanas. Na interação com os objetos, ela começa a ter uma ponte de apoio para o desenvolvimento. Ela observa, recorda, imagina, combina, cria, brinca com eles e começa a antecipar. E este caminho percorrido pelo pensamento abstrato penetra na relação com a realidade, contribuindo para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Com relação à linguagem no contexto da EI, pensamos que ela acompanha a atividade prática, está presente no cotidiano. É um processo que começou desde o nascimento da criança, aprendeu por imitação, ganhou sentido por meio da palavra e contribuiu para que a criança se orientasse no espaço e construísse conhecimento. No entanto, nenhuma criança é uma tabula rasa, ela já chegou à instituição escolar, com início ao processo de humanização, e agora, ela começa a interagir com outras crianças, ampliar seu vocabulário, adquirindo experiências sociais e culturais. E nada melhor que fazer isso por meio das brincadeiras.

Por fim, a linguagem é um elemento mediador da interação da criança com o meio, é um instrumento simbólico que garante suas operações mentais. Quando ela apropria do instrumento físico, amplia seu poder no espaço, e, neste sentido, a escola tem um papel de

destaque que é o de humanizar e mediar a criança, organizando propostas pedagógicas por meio de interações e brincadeiras. Desta forma, estas interações guiam desenvolvimento, reconhecendo a criança como sujeito de direitos que se relaciona com o mundo, indagando e criando lógicas que precisam intervenção no momento certo para que os conceitos científicos sejam eficazes.



## **7 PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

O Marco propositivo presente neste capítulo tem como objetivo a elaboração de um conjunto de indicativos didáticos para as práticas pedagógicas na EI, levando-se em consideração o que foi depreendido sobre linguagem, criatividade e brincadeira a partir dos documentos oficiais e da Teoria Histórico-Cultural. Desde a definição do objeto de estudo com a orientadora, começamos a concentrar no campo de estudo de nossa dissertação: Propostas didáticas para a educação infantil: a tríade brincadeira, criatividade e linguagem. No decorrer da pesquisa, procurou-se mostrar a diferença desta, em relação a outras, assim, abordamos os conceitos centrais da THC e a legislação pertinente. Com base nestes estudos levantados, elaboramos os indicativos, procurando contribuir de maneira organizada com um trabalho que valorize a brincadeira e criatividade, considerando o sujeito, sua experiência e sua condição humana.

### **7.1 O trabalho com os bebês**

Com a pandemia do COVID-19, percebemos o impacto da desigualdade social e o quanto essa fase da criança foi prejudicada. Grande parte das famílias que precisam da escola não teve acesso às orientações, ou simplesmente não tiveram condições de aplicar por falta de tempo, ou, simplesmente por não achar necessário. Algumas escolas também optaram por não enviar em atividades, uma vez que sobrecarregaria aos pais. Nós sabemos que a BNCC denomina esta fase etária, de bebês a crianças de zero a 1 ano e 6 meses. Vigotski (1991) nomeou-a de comunicação emocional direta com o bebê. De acordo com o autor, é no primeiro ano de vida que a criança forma as ações sensório-motoras de manipulação. Essa etapa traz pela BNCC seus objetivos e campos de experiências a serem considerados nas práticas pedagógicas para formação de habilidades com os bebês.

Diante destes objetivos, o professor traça o caminho a ser percorrido, planejando atividades que favoreçam os direitos de aprendizagem, oportunizando momentos para que a criança possa: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A BNCC determina as interações e brincadeiras como eixo estruturante. Ao observarmos a organização mencionada nos quadros da referida Lei, tem-se a percepção de que os campos de experiências propostos pela BNCC ressaltam a necessidade de que o professor tenha intencionalidade educativa e que as atividades precisam ter continuidade pedagógica, de forma a observar cada criança como centro do trabalho pedagógico, acompanhando sua progressão nas aprendizagens e no desenvolvimento. O grupo dos bebês (0 – 1 ano e 6 meses), de acordo com o documento

(BNCC), precisa sair deste grupo com autonomia para ser capaz de resolver conflitos nas brincadeiras, com interações de um adulto, construindo ao longo da Educação Infantil, uma visão de criança como sujeito histórico e de direitos. Nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva, a partir do brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo, assim, cultura. O direito explicitado pela BNCC tem o objetivo de assegurar as condições para que todas as crianças possam aprender, vivenciando experiências que levem a desafios e construam significados. Portanto, ao se considerar as interações e brincadeiras, o professor deve compreender os comportamentos da criança e criar condições que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades físicas, motoras e intelectuais.

## **7.2 Propostas de trabalho com os bebês e a teoria histórico-cultural**

A chegada do bebê ao mundo historicamente elaborado, coloca sobre a família o desafio de aperfeiçoar esta criança com características especificamente humanas. Diferente dos animais, o homem necessita de um adulto para aprender a se comunicar e se relacionar com outras pessoas. A parceria da família no processo de chegada à Educação escolarizada tem papel fundamental, uma vez que a sociedade capitalista exige, cada vez mais, a ampliação da Educação Infantil de Educação para atender a demanda *omnilateral*.

Voltada para a formação de competências, pensamos que embora seja um documento atraente a BNCC empobrece os fins educacionais principalmente ao não considerar as desigualdades da infância e conter visões fragmentadas do conhecimento e do desenvolvimento humano. Desta forma, assinalamos que as práticas educativas com os bebês precisam se apropriadas de modo que a criança possa criar a sua própria história.

Concorda-se com Melo (2007), quando trata a creche como o melhor espaço de Educação para as crianças. (É neste espaço que ela vai aprender a ver o mundo e estabelecer relações com outras crianças, aprendendo a ouvir, saborear, desejar, pensar e desenvolver sua individualidade se apropriando da realidade humana (MARX, 1962).

Conceber a escola da infância como instituição provedora da humanização da criança requer conhecer os períodos do desenvolvimento psíquico individual de cada faixa etária. Compreendendo cada um deles, o professor terá um aporte teórico acerca da Teoria Histórico-Cultural para um trabalho pedagógico intencional e de qualidade, possibilitando o desenvolvimento da atividade principal em cada período. É por meio das atividades principais que a criança se relaciona com o mundo e, em cada estágio, criam-se necessidades específicas em termos psíquicos. (FACCI, 2004 p. 66).

O período de comunicação emocional direta com o bebê tem relação direta com o desenvolvimento orgânico da criança. Vigotski (1993) deixa claro que cada desenvolvimento psíquico tem por característica uma neoformação. Desta maneira, entendemos que o bebê sente necessidade de produzir novas impressões e assim, nos estudos de Bozhovich (1981), o adulto começa a apresentar de maneira progressiva o mundo para o bebê, à medida que o seu córtex cerebral vai se formando. Antes do surgimento da BNCC, ainda não tinha um trabalho claro a ser desenvolvido com os bebês de maneira oficial, mas ressalta aos olhos que ainda com este documento, percebemos lacunas que precisam ser preenchidas. E isto depende muito que a escola tenha boa equipe gestora e, profissionais que saibam se organizar e buscar metodologias que vão de encontro com o desenvolvimento da criança. Pois o bebê está na fase de desenvolvimento, não é apenas questão de cuidado, mas também de educação.

Notamos, em muitas instituições forte preocupação com o cuidado e pouco desenvolvimento nas habilidades cognitivas da criança. Por isso, pouco se desenvolve os cinco sentidos do bebê (tato, audição, olfato, paladar, visão), são eles que tanto auxiliarão esse bebê na descoberta do mundo a sua volta, são os estímulos adequados que vão ampliar as competências motoras, sociais e afetivas. O bebê, além cuidado, precisa de carinho e ação, de um trabalho intencional e organizado para chegar ao final desta etapa com seus aspectos físicos, motores, cognitivos, sociais e emocionais, desenvolvidos, além de bem vivenciadas as explorações, descobertas e experimentações.

Como nossa pesquisa se propõe a enfatizar a importância da brincadeira e criatividade no contexto da educação infantil, tomando como base os aprofundamentos Teórico-Metodológica da THC elaboramos as seguintes contribuições:

O primeiro momento de chegada da criança na escola, tendo entendimento que o bebê está na fase de comunicação emocional direta, propõe-se, que seja elaborada uma rotina inicial com música, pois, esta desperta a alegria e sentimentos, além valorizar a arte para organização de um comportamento futuro.

Em nossos estudos, a partir de Vigotski (1991), entendemos que, primeiro se educa as emoções, nas satisfações das emoções surge a consciência, e isso se dá vivenciando os sentimentos; e nesta colocação de comunicação direta, é que entendemos que cada bebê tem sua particularidade e cada um deve, nesta fase, vivenciar sentimentos estimuladores de habilidades, físicas, motoras e cognitivas. Quando Vigotski (1991) propõe um trabalho que considere as emoções e a consciência, pode-se depreender que o bebê aprende a controlar as ações e comportamentos por meio da comunicação emocional direta. São as ações do professor e da família que vão despertar na criança sua essência individual. Assim, percebemos que o

trabalho da família e escola devem se dá em parceria, pois deve ser um esforço coletivo que vai dar suporte à criança. Por meio de um esforço histórico, cria-se características individuais, e assim, o trabalho escolarizado com bebês pautado na arte musical, e nos cinco sentidos, por exemplo, isto é, nos objetos estimuladores traz à tona as vivências particulares e as modifica.

Cantar para criança e fazer uso de objetos, trabalhando os sentidos faz com que desperte a imaginação. A criança cria, a partir das situações vividas, experiências que despertam o nível de consciência. Podemos chegar aos objetivos propostos pela BNCC por caminhos prazerosos, enfatizando a brincadeira como despertar da imaginação criativa. É a imaginação que vai transformar o bebê dentro daquilo que ele é biologicamente, despertando suas potencialidades.

Os códigos alfanuméricos previstos para formação de habilidades na BNCC, poderão chegar ao objetivo proposto tomando como base a THC, as brincadeiras e a criatividade. De que forma? É simples: em primeiro lugar, se investiga o nível de consciência da criança. O que ela já sabe em relação a isso? Precisamos estar dispostos a interpretá-las. Nas palavras do próprio Vigotski (1991, p. 50), “dar-se conta de algo”.

Vigotski (1993) diz que, ao nascer, o bebê vai passando por estímulos em que vai tomando noção objetiva e subjetiva do pensamento, e, de acordo com o grau de sociabilidade, ele vai desenvolvendo o psiquismo e desencadeando reflexos. Então, temos em mente que o primeiro trabalho deve levar em conta condição social da criança e, sobretudo sua consciência. Ao tomar ciência daquilo que a criança sabe e tem potencialidade de aprender, vamos repassar o conhecimento historicamente acumulado, compreendendo que a criança vive em mundo mediado que se transforma à medida em que, ela se relaciona com o mundo e seu ambiente social. Daí a importância de pensar práticas pedagógicas que contribuam para que a criança não feche em si mesma. Importante oportunizar situações de observá-la para investigar seus movimentos internos.

Voltando aos recortes alfanuméricos da BNCC, após de ter feito a investigação, podemos introduzir as habilidades desafiando-as em brincadeiras que despertem o desenvolvimento dos cinco sentidos. Como esse bebê reagiu ao estímulo, tudo precisa ser anotado e organizado em uma ficha individual do desenvolvimento da criança para que se tenha continuidade pedagógica. As sensações provocadas no bebê, seja no cuidado ou nas atividades intencionalmente organizadas serão acumuladas no cérebro da criança e irá se modificando internamente a medida em que ela vai percebendo o mundo e vivenciando situações mais complexas.

É importante frisar que as brincadeiras e interações colocam a criança no centro do processo educativo, são as brincadeiras que irão despertar a curiosidade. Toda estimulação deve

levar a criança a pensar. Por exemplo: Cadê o joelho do João? Espere a criança apontar o dedinho. Vamos procurar as pernas da boneca que sumiu... Esperar a criança procurar, esta procura leva a pensar, a levantar hipóteses, considerar sugestões, e isso é muito importante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Quando a criança formula hipóteses, ela cria algo a partir do que tem em mente. Imagina situações possíveis! São importantes para o desenvolvimento das crianças, essas fantasias. Vigotski (1991) diz que a imaginação e criação estão na base da arte; e dar lugar para que o bebê trabalhe sua memória, seja repetindo, ou criando ações, contribui para o seu amadurecimento e passagem para um estágio superior.

Considerando que a chegada do bebê ao mundo consiste em fase de adaptação e satisfação de suas necessidades, percebemos nos estudos de Vigotski e seus colaboradores que este processo, embora seja de ordem social, possui características individuais. O primeiro ano de vida do bebê na instituição precisa ser subsidiado por um planejamento em que o ato de comunicar influencie o trabalho e a formação de significados. A linguagem desperta na criança a apropriação da realidade circundante. Neste sentido, a brincadeira está atrelada ao desenvolvimento da consciência fonológica, essas imagens, objetos e os sons vivenciados no espaço que despertará na criança o sentido da palavra, ou seja, o desenvolvimento psíquico.

Segundo Leontiev (1978), o homem tem uma atividade produtiva e criadora à medida que adquirem aptidões e conhecimento. Seu saber-fazer se cristaliza, se aperfeiçoa, modificando a natureza e criando instrumentos de trabalho de acordo com seu grau de desenvolvimento histórico. Indo ao encontro com o pensamento do autor, podemos dizer que o processo de hominização não se dá sozinho. O bebê, para adquirir características especificamente humanas, precisa da interação e cuidado do adulto, e este cuidado na instituição de Educação Infantil com os bebês, se transforma em momento de aprendizagem.

A afetividade com os bebês, desde a chegada no portão da instituição escolar, já faz parte de um momento de aprendizagem. Por isso, não pode ser qualquer um a recebê-lo na entrada, é importante que o bebê crie um vínculo afetivo com quem está cuidando dele, com quem a recebe com alegria no portão de entrada, enxergando este bebê como único, chamando-o pelo nome. Por exemplo: ‘Bom dia João! Tudo bem? “Que bom que você está aqui” A creche não é um depósito de crianças, é um lugar de cuidado e educação, de tornar a criança mais humana, de inserção na cultura, esse sentimento de aceitação na unidade escolar fortalece sua parte cognitiva que é fundamental para seu aprendizado.

Neste sentido, não se descarta a comunicação socioafetiva porque é simplesmente um bebê. Estamos construindo um ser humano, não se cumprimenta a mãe e simplesmente pega o bebê como um objeto. Vigotski (2001) esclarece que a linguagem, neste período, desempenha

funções de expressão emocional instintiva e de contato socioafetivo da criança com as pessoas que a circundam. Assim, a aproximação da criança com outros seres humanos fora de seu convívio familiar contribui qualitativamente em sua ontogênese, possibilitando o início da fala, descobrindo que ela é um ser social, que tem nome e que ocupa um lugar no mundo de pessoas que também têm sentidos próprios. A necessidade de comunicação com bebê é algo que precisa ser trabalhado em parceria com as famílias. É comum o bebê se afeiçoar em quem dá carinho para ele. A mãe, desde o nascimento do bebê, é a pessoa que tem o contato mais íntimo com ele, ela cuida, dá afeto, vibra com as conquistas. Enfim, os outros familiares que não fazem parte do vínculo afetivo, têm mais objeção para ter a mesma proximidade com o bebê. Por isso, é tão difícil a ruptura com quem cuida ou com a mãe, quando a criança chega à instituição. Os primeiros dias ecoam choros, enquanto outro bebê, que já tem convívio social com outras pessoas tem menos dificuldade na adaptação.

Nas palavras de Vigotski (2001), este momento de expressar as emoções, seja de insatisfação, ou satisfação, contribui para o desenvolvimento da fala. A criança está vivenciando novas experiências, ela ainda não tem consciência elaborada, o pensamento ainda está separado, por isso, pode-se dizer que é nas práticas sociais que estes pensamentos se encontram e se estruturam. Assim que chegou e é recebida no portão, começa um mundo novo a se abrir para o bebê. Na sala, ele descobre que tem outros bebês, pessoas, objetos diferentes e que ela precisa falar, chamar atenção daquele adulto que está ali. Sente necessidade da comunicação! O adulto por sua vez, canta, sorri, mostra objetos, pode cuidar dele, protegê-lo do coleguinha que causa insatisfação ou da situação que está causando desconforto. Para Vigotski, (2001), é o motivo que direciona a fala. Nesta situação, o bebê precisa se expressar como pode, seja por meio de gritos, de gestos, ou outros. Nas palavras do autor "[...] necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar" (Vigotski, 2001, p. 131). Por isso, a escuta feita pelo profissional que trabalha com bebês precisa ser atenta, cuidadosa, observando o desenvolvimento de cada um no contexto. Perguntando: qual tem a mesma idade e não consegue ainda expressar as emoções quando condicionadas? Os movimentos estão dentro da faixa etária? Já consegue emitir sons? Apontar algo? Buscar?

O bebê não está ali apenas porque a mãe precisa trabalhar, é um direito da criança e da mãe trabalhadora. A equipe gestora precisa estar de olho neste trabalho que está sendo oferecido aos pequenos seres humanos. Colocar no berço, dar mamadeira, retirar apenas para fazer cuidados fisiológicos, para isso não precisa de formação, qualquer um faz esse trabalho. Mas, em se tratando de EI, apenas o cuidado não é suficiente para a formação humana da criança.

O momento de vivência na instituição escolar é um dos mais importantes na vida do bebê, é lindo o momento de descoberta da linguagem, e o processo de assimilação individual precisa ser registrado, observado, analisado, além de intervir, quando necessário. O bebê está descobrindo os sons, as imagens, está se aproximando do sentido das palavras, e assim o adulto vai tecendo o desenvolvimento proporcionando um ambiente seguro, nomeando as coisas ao redor da criança e dando atenção a suas primeiras palavrinhas. E esta vivência tem que ser prazerosa, tem que ser pensada, por isso, os campos de experiências precisam ser planejados para que o bebê crie possibilidades, se encontre no ambiente cultural e humanizado devidamente preparado.

Os brinquedos neste ambiente contribuirão na descoberta de coisas novas, são ferramentas fundamentais para o trabalho educativo, são eles que irão ajudar no desenvolvimento motor, psíquico, visual e cognitivo. O bebê que brinca, que é estimulado, cresce saudável. Torna-se, portanto, essencial pensar os campos de experiências de forma que o bebê construa sua imaginação e crie pontes para o real.

É na brincadeira, que o educador irá detectar a percepção e desenvolvimento dos bebês. Os brinquedos têm forças motivadoras, alcançam os níveis e as situações mais complexas, são eles que encontramos suporte para trabalhar a convivência e as negociações entre os pares.

Os RCNEI são documentos que norteiam a possibilidade do brincar no cotidiano das creches como possibilidade de aprendizagens, ele engloba o soninho, o banho e as atividades de rotina como um campo que explora a criatividade e a imaginação da criança. O soninho, por exemplo, é um excelente momento de cantar para o bebê, ampliar o vocabulário, para acalmar. É claro que não é nada imposto, o adulto não pode obrigá-lo simplesmente porque faz parte rotina, mas conversando e preparando cada acontecimento na escola de modo tranquilo. Os acontecimentos como trocas de fraldas, alimentação, banho, soninho são elementos da rotina que contribuem para a extensão do vínculo afetivo do bebê, são essas pessoas que irão despertar nele emoções como raiva, alegria, pânico, surpresa, enfim, o adulto dentro do berçário imerge a criança no mundo, e os resultados dessa experiência emocional provocados serão base para seu comportamento futuro. E isso torna que o mediador cuide bem das emoções do bebê, pois a emoção pode gerar sentimentos e são essas experiências subjetivas que irão contribuir para o desenvolvimento psíquico.

Quando voltamos para a ideia de que estamos construindo um ser humano de direitos para viver em mundo democrático, temos que respeitar suas escolhas, criando possibilidades de atender a criança no momento, pois sua estadia na instituição escolar não pode ser momento de tortura psicológica. O banho, por sua vez, não pode ser coletivo, precisa respeitar a

individualidade de cada criança, sua parte íntima não pode ser compartilhada, o momento do banho é um momento de aprendizagem, proteção e cuidado, o diálogo neste momento é fundamental. Por isso, é preciso formação profissional para ser cuidador, não pode ser um trabalho meramente rotineiro, é atividade rotineira, que precisa de atenção, escuta e muito cuidado. É fundamental que os momentos de alimentação do bebê sejam um motivo de aprendizagem, que desperte a fala, que a criança saiba o que está comendo, que fale o nome do alimento, do objeto onde se coloca o alimento, dos colegas que também estão comendo e da importância do comer. Mesmo que a criança não compreenda a mensagem que o adulto está falando, ela está se apropriando da linguagem e de construção de significados, se sentindo importante, ouvida e cuidada.

As impressões que as crianças tiram deste momento dão liberdade para ela pensar sobre isso. Por exemplo: Você não vai comer? Está tão gostoso! Olha o amiguinho também está comendo! Ao levar o almoço embora, ela pensa e chora, manifestando algum sentimento que precisa ser trabalhado, talvez seja um momento que ela precisa de uma atenção especial, para superar uma autorregulação psicológica.

O trabalho com a linguagem no berçário é fundamental para generalização e formação do pensamento da criança. Lúria (2007, p. 111), ao fazer essa reflexão, ainda acrescenta que "A atividade verbal, além de ser um meio de generalização e uma fonte de pensamento, é também um meio para regular o comportamento". Vigotski (2004, p. 113) também esclarece sobre este ponto: "Um indivíduo ordena e outro cumpre" depois, "O indivíduo ordena a si mesmo e ele mesmo cumpre". Em outras palavras, a criança pensa sobre a ação. O professor prepara uma aula para introduzir a habilidade de a criança conhecer o som de determinada palavra, traz o objeto, canta a música e estimula a criança a fazer o gesto. Neste momento, o professor está regulando o comportamento, mas e a criatividade, onde fica? Primeiro, a criança precisa compreender a palavra, depois faz conexão com a realidade, pensando sobre a ação, internaliza e cria outras possibilidades. Por isso, o trabalho deve ser embasado na palavra cantada, nas brincadeiras, como ponte para o desenvolvimento da criatividade, que precisa ser estimulada desde a primeira infância; brincadeiras que levem a pensar, a deduzir, levantar hipóteses, a construir o pensamento. São, a partir das brincadeiras, que o professor irá perceber o estado emocional da criança, trabalhar os sentimentos de alegria, de tristeza, despertando a satisfação de bem-estar, do querer estar no coletivo, de viver novas experiências, sensações.

Os cinco campos de experiências propostos pela BNCC precisam ser bem trabalhados assim como a capacidade dos bebês de desenvolverem aspectos psicomotores, sensoriais, cognitivos, sociais e afetivos. Reforçamos por fim, que a abordagem sócio-histórica embasada



nos estudos de Vigotski e seus colaboradores são de fundamental importância para criar a zona de desenvolvimento eminente e estimular a capacidade de memória, atenção, criatividade e expressão, claro que levando em consideração os eixos norteadores das DCNEI/2009 e BNCC, sobre as interações e brincadeiras, considerando o cuidar e educar.

### **7.3 O trabalho com as crianças bem pequenas**

Assim como todas as pessoas, os bebês também sofrem os impactos da pandemia. O maior agravante atualmente é a questão psicológica das crianças mais vulneráveis. Passando a refletir do ponto em que os bebês, no ano de 2020, apesar do esforço cotidiano dos professores que trabalharam arduamente para oferecer o direito de acesso e permanência deles na instituição, criando estratégias para orientação e manutenção de vínculos com as famílias, mas a realidade é que maior parte dos pais não se adaptaram ao novo modelo de escola, ou simplesmente optaram por esperar a volta no presencial. Se o trabalho com as crianças bem pequenas já era difícil em 2020, isto foi potencializado em 2021 e agora, nos pegamos refletindo como será o trabalho em breve.

Conforme mencionado anteriormente Vigotski nomeou o segundo estágio que, como atividade **“objeto manipulatória”** para o autor, é nesta fase que ocorre a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. Para Vigotski (1991), é por intermédio da linguagem que a criança mantém o contato com os adultos e aprende a manipular os objetos. Os chamados “maternais” fazem parte da creche e é a segunda faixa etária da BNCC, trazendo os objetivos de aprendizagens essenciais em cada campo de experiência para formação de habilidades e competências nesta faixa etária.

Quando olhamos para os objetivos de aprendizagem, logo pensamos no caminho a ser percorrido pela criança. A THC apresenta contribuições que facilitam o trabalho do professor em sala de aula. Como possibilitar a interiorização e compreensão do mundo pela criança sem um trabalho intencional e organizado do professor? Vigotski (1991) ao enfatizar que a criança aprende a partir da interação com o meio, com atos dirigidos pelos adultos, demonstrou a importância de seus estudos para abordagem qualitativa, interventora e histórico-cultural do desenvolvimento.

Cada objetivo proposto pela BNCC é norteado pelos eixos interações e brincadeiras, no segundo estágio percebemos a importância de a criança agir e interagir com o meio. É neste envolvimento que ela adquire características especificamente humanas, que começa a aprender sobre o mundo tocando nele. A transição de período da comunicação emocional direta, para a

atividade objetal manipulatória, pode desencadear crises, em função da não aceitação da nova atividade dominante. Antes, a comunicação era a atividade que dominava, a escuta era mais atenta. Agora a criança pode negar a nova idade, daí a importância do cuidado de considerar cada uma em sua particularidade. Neste novo período (atividade objetal manipulatória), denominado primeira infância pela THC, é crucial para que a criança desenvolva novas características e aptidões, transformação esta, vivenciada na primeira infância que marca de tal forma que a acompanhará ao longo de sua vida. Quando pensamos nisso e no reflexo da pandemia do novo Coronavírus, não tem como não mencionar que estamos lidando com crianças que talvez não tivessem interações com outras crianças por conta do isolamento social, que foram expostas a tempo inadequado por telas e que tiveram os eixos norteadores da Educação Infantil (interações e brincadeiras) comprometidos. E deste ponto de vista, pensar que o direito de educar que talvez a família não desse conta de oferecer para a criança, se torna essencial, ao recebermos a criança presencialmente na escola, implica em analisar as características psicológicas frente ao seu panorama vivenciado. O professor neste momento de retomada, terá um imenso desafio: o de promover atividades significativas, fazendo com estas atuem na zona de desenvolvimento próximo para descobrir as potencialidades e levar em conta os obstáculos do caminho, apontando para a direção do conhecimento de forma digna e humana.

Entender o contexto histórico é o primeiro passo para se trabalhar neste estágio, em seguida, considerar que cada criança bem pequena é capaz, e a vivência do mundo social precisa ser descoberta pela criança de maneira que estimule ao máximo seu potencial de criatividade. Estimular o brincar manipulando objetos, acessando o mundo por meio dos sentidos para construir o pensamento e internalizar significados, este é o papel do docente na Educação Infantil. Os campos de experiências devem conter instrumentos que possibilitem o pensar e o adulto tem o papel de mediar a formação da imersão no conhecimento, incorporando a criança na cultura. Leontiev (1978), diz que a atividade dominante ou principal é aquela que norteia as principais mudanças psíquicas da criança e o que domina neste estágio é o contato com o mundo, isso, dependendo se ela estiver acompanhando o estágio, pois, de acordo com o autor, esta fase surge após o desenvolvimento da comunicação e das propriedades sensório-motoras. A criança começa a explorar o ambiente, a descobrir o brinquedo, a tocar e brincar com ele, com os objetos, a sentir a textura, a descobrir o mundo historicamente construído.

#### **7.4 Propostas de trabalho para crianças bem pequenas: contribuições da THC**

Conforme mencionado anteriormente, o estágio de atividade objetal manipulatória pode ou não estar condicionado à idade da criança. O que caracteriza este estágio é o desenvolvimento afetivo, visual, tátil, auditivo e motor. De acordo com o tema pesquisado: “A Brincadeira e a criatividade no contexto da Educação Infantil” buscamos enfatizar a importância do brincar com os instrumentos, considerando que a criatividade precisa ser estimulada e isso é possível pensando nos ambientes e instrumentos, ou seja, um laboratório que ofereça oportunidades para que a criança explore seu potencial de aprendizagem, descobrindo e criando. Concordamos com Vigotski (1991), quando diz que a atividade criadora é diferente entre a criança e o adulto. O adulto tem experiências mais complexas e a criança tem que experienciar, precisa viver e isso se dá na relação, sabendo que é o professor que desperta o interesse, que estimula o processo de criação.

Em todos os campos de experiências, podemos potencializar a criatividade nas brincadeiras. A criança precisa trabalhar a habilidade de pensar e levantar hipóteses, por isso, que se deve levar em conta tudo o que ela sabe e partir daí para transformar esses conceitos em científicos. Para isso, o professor precisa trabalhar fora do senso comum, motivar a criança a fazer coisas novas, a entender certas atitudes de adultos e passar por situações que trabalhem as vivências. Só assim, ela vai entender que ela existe em um mundo que é composto por outras pessoas e que cada um ocupa um lugar no espaço e que nele existem regras. A criança gera assim a autoconfiança, ela percebe que ela precisa relacionar com outras pessoas olhando-as, ouvindo e sentindo, percebendo que não existem só as pessoas, mais também os objetos, e estes possuem formas, cores e tamanhos. O trabalho neste estágio é um campo de pesquisa e como diz Albert Einstein: “Brincar é a mais elevada forma de pesquisa”. Temos que ter um olhar para as crianças como pequenas cientistas e elas precisam explorar, e a exploração precisa satisfazer suas necessidades. E como atividade dominante, é a sua primeira oportunidade de desenvolvimento da infância nas instituições escolares, e é um tempo curto, por isso, não se deve permitir que se perca com atividades fora de seu estágio e fora de sua condição psíquica.

O trabalho com as crianças bem pequenas, de acordo com Vigotski (1991), precisa se encarnar com as imagens faz-se necessários que os sentimentos sejam trabalhados. Podemos contar uma história e deixar a criança imaginar, aliar o trabalho com as emoções. Partindo do ponto que ela conhece o conceito da palavra, qualquer objeto educativo pode influir na experiência emocional, quando a criança é bem recebida desde o portão da escola e adentrando,

isso contribui para a satisfação em participar de atividades de rotina que despertem a alegria e o prazer de estar ali.

Os sentimentos, resultados da experiência emocional não ficam fora da escola, estão na criança e em suas relações com seus pares e influem na imaginação e no desenvolvimento dela. Imaginemos uma proposta em que a professora oportunize para as crianças um campo de experiência denominado “Traços Sons Cores e Formas” e ela precisa desenvolver na criança a seguinte habilidade: (EI02TS01). Criar sons com materiais, objetos, instrumentos musicais e com o próprio corpo, para acompanhar diversos ritmos de músicas (BRASIL, 2018, p 50). Esta habilidade não se trabalha apenas em um dia, a criança, para aprender, precisa ter vivência sobre determinado assunto. Neste caso, a professora pode desenvolver um projeto a fim de trabalhar a habilidade e separar diversas brincadeiras com fins educativos até que a criança entenda os sons emitidos pelos materiais disponibilizados e relacione com os objetos, compreenda os sons que seu corpo emite e aprenda a acompanhar diversos tipos de músicas: sons rápidos, longos, devagar etc.

A brincadeira, neste sentido, tem fins pedagógicos e deve ter continuidade até que a criança desenvolva a habilidade. Conforme ela vai brincando, aumenta o nível de consciência e pensa a brincadeira. Para Vigotski (1991), o brincar é uma atividade criadora em que a imaginação e fantasia contribuem com sua integração na sociedade. Seguindo nosso exemplo, a criança viveu determinada situação aprendendo experimentando diversos tipos de sons e ritmos na escola, ela internalizou aquilo por meio da brincadeira e quando ela se deparar com uma situação em que ela precisar deste conhecimento, ela vai generalizar e também, a partir daí, combinar com outro sentido e criar novos significados.

Quando Vigotski (1991) diz que toda obra de imaginação se constrói de elementos tomados da realidade e presentes na experiência da pessoa, entendemos, então, que esta etapa de Educação deva ser rica, ir além da sala aula de aula, visitar os arredores da escola, aprender na prática, gerando sentimentos nas crianças. Podemos ensinar os seres vivos observando as formiguinhas, depois oportunizar momentos de imaginar como seria a casa das formiguinhas, criando porquês, levando-as a pensar! Construir fantasias novas combinando com elementos que ela conhece. Despertar na criança bem pequena uma imaginação criadora que traz alegrias. Vigotski (1991), ressalta ainda que isso precisa ser estimulado para encarnar na vida da criança, pois a imaginação criadora tem um papel muito importante, tanto no presente da criança, quanto no futuro, penetrando na sua criação da vida pessoal, social e especulativa, isso é encantador! Diz Vigotski (1991) que isso, quando é bem estimulado e praticado em todas as formas de atividades presentes na primeira infância e demais períodos de vida, a imagem criadora torna-

se onipresente. Temos que pensar nas crianças bem pequenas, como propõe Elkonin e Leontiev, em que cada estágio tem sua força motora de desenvolvimento psíquico e atividade dominante. Assim, compreendemos o estágio de atividade objetal manipulatória, percebemos que é guia da primeira infância: dispor brincadeiras com objetos tomados da realidade para compreensão do mundo. Segundo Vigotski, Luria e Leontiev (1998, p. 125), o brinquedo “[...] surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo mais amplo dos adultos.”. É uma situação em que a criança está organizando seus processos psíquicos particulares, por isso, a atividade dominante na primeira infância é fundamental para seu próximo período psicológico, ela precisa dominar a atividade que guia os denominados maternais para passar para a etapa subsequente.

A fase de exploração, como mencionada anteriormente, que acontece com a experiência da criança na relação com os objetos não significa disponibilizar apenas brinquedos estruturados. Geralmente, a criança quer explorar o mundo, tocando, adora objetos como panelas, roupas, brincam com sapatos, copos etc. A sociedade construiu o brinquedo como forma de apropriar a criança à cultura, porque ela deseja conhecer, associar, imaginar, ela quer tocar.

Percebemos neste período, que é quase impossível a criança apenas ficar sentada, olhando um objeto. O professor que já intervinha na comunicação com a criança na fase anterior de comunicação emocional direta, agora tem nova demanda: um novo significado na relação com a criança que se descobriu como pessoa. O ambiente preparado para a criança, em um primeiro momento, vai provocar encantamento, ao chegar e ficar deslumbrada, pegar os objetos e explorar. No segundo momento, ela vai atribuir uma função para aquele determinado objeto, depois que ela atribuiu significados, ela domina o significado e usa o objeto, generalizando-o para outras funções e compreendendo o nome do objeto e o significado.

Percebemos, então que a ação do professor no campo de experiência é demasiado importante, pois a atividade objetal contribui para o desenvolvimento psíquico da criança, ele norteia como agir, conduz às regras de comportamento, auxilia nas ações com os objetos e pensa os resultados das ações instrumentais. Os instrumentos utilizados pelo professor visam contribuir para formação humana da criança, com os princípios básicos de apropriação a cultura. Faz-se necessário que ela aprenda sobre seus órgãos sensoriais, aprenda a sentir o mundo por meio da música, da poesia, de uma história bem contada, que estimule a curiosidade, compreenda que existe uma cultura escrita, um mundo de símbolos. E tudo isso se aprende no brincar. É a atividade social da criança que vai ajudá-la a compreender o mundo e, como diz Elkonin (1998), é isso que vai ajudar a criança a superar o contexto social e cultural em que ela

vive. A escola, na primeira infância, é um lugar que faz uso da brincadeira para estimular a criatividade, afinal é na brincadeira que a criança bem pequena desenvolve suas capacidades psíquicas.

A função do brinquedo nos maternais, de acordo com Vigotski (1991) é de instrumento mediador, despertador da imaginação. Segundo o autor, é o brinquedo que supre as necessidades da criança, é nele que a criança descobre a função do objeto e significados, nesta fase, o adulto brinca junto, mostra como se faz, conta a história e desperta a curiosidade por meio do brinquedo, ou simplesmente ensinando a usar os objetos, em atividades como amarrar os sapatos, (trabalha a coordenação motora), cuidar dos pertences (desenvolvimento da autonomia), enfim há uma variedades de possibilidades para trabalhar a inserção na cultura que dispensa atividades rotineiras em papel.

Contar uma história fazendo uso de objetos faz mais sentidos neste estágio. Trazer uma caixa surpresa e pedir que adivinhe vai mexer com a imaginação com a criatividade, ela irá buscar elementos para criar, para combinar elementos da realidade, para desenvolver a linguagem oral, e memória, a percepção. Brincar com os objetos é a forma mais eficaz de educar crianças, colocá-las como protagonistas, e nós, os educadores, atores coadjuvantes, contribuímos para a formação de sujeitos capazes de pensar e tomar decisões. Não tem como planejar um trabalho para as crianças bem pequenas sem pensar nos objetos, nos brinquedos que fazem parte da atividade do brincar, é uma atividade de educar. Para Benjamin (2004, p. 102), o que agrega, “[...] não é um ‘fazer como se’, ‘mas um ‘fazer de novo’, desperta na criança a vontade de fazer novamente imaginando e criando até autoafirmar e encontrar o verdadeiro significado de busca”. É no momento em que a criança brinca e manipula os objetos que se desenvolve a zona de desenvolvimento proximal; os objetos são os instrumentos mediadores, evidenciam a experiência da criança. Neste sentido a zona eminente da atividade objetual manipulatória prazerosa pensada para essa criança, é que vai mostrar seu nível de desenvolvimento. Segundo Vigotski (1991), o professor, ao apresentar seu trabalho, como descrevemos acima, favorece à criança a inserção na cultura e possibilidades de desenvolvimento, como também, o pensar e refletir tomando novos rumos e construindo novos saberes. O professor vai além de ser mediador, é um trabalho de construção de crianças cidadãs, capazes de pensar e agir sobre o mundo.

Destacamos com muito carinho uma atividade proposta para a fase objetual manipulatória de uma determinada escola, as crianças apresentaram para a professora a curiosidade sobre o dinheiro. Ela então conversou com os pais das crianças e preparou um mercadinho, nesse ambiente ela colocou várias embalagens, legumes, frutas e todos os equipamentos necessários

para o mercadinho. Ela trouxe o dinheirinho e organizou o campo de experiência deixando vivenciarem papéis de vendedores e clientes, o legal era que todas as crianças queriam experimentar posições ora na caixa registradora, ora como clientes, brincar de experimentar, vivenciando situações do cotidiano e aprendendo de forma significativa, como propõe Elkonin (1998), a aprendizagem aconteceu na ação, brincando a professora trabalhou noção de quantidade, respeito, regras e imersão na cultura humana.

Com três aninhos de vida, a criança já faz uso da linguagem, ela repete frases e, geralmente, sempre está relacionada na primeira pessoa: Chora, grita ‘é meu’, sente necessidade de satisfazer as suas vontades (crise dos três anos), testa vontade dos adultos e oscila entre os estágios de comunicação emocional direta e a atividade objetal manipulatória, enfim, começamos a perceber que um novo estágio se aproxima. E agora? Toda passagem de um estágio para outro vem acrescido de um salto no desenvolvimento, assim como a criança vivenciou isso na fase anterior em que ela ainda não tocava os objetos, mas algo o deixava agitada e exigia mais da atenção do adulto, agora não é diferente. Esta passagem para o novo estágio significa que a criança atingiu o pico de desenvolvimento, ou seja, ele está pronta para aprender novas habilidades.

### **7.5 O trabalho com crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses**

Esta etapa compreende o terceiro estágio de desenvolvimento da infância, se dá na idade pré-escolar que têm os jogos como atividade principal, em que a brincadeira entra como propositora de desenvolvimento da percepção da criança com o mundo. No Brasil, esta etapa é obrigatória, como mencionamos anteriormente, o estágio de desenvolvimento pode ou não acompanhar a idade da criança, portanto, antes de iniciar um trabalho proposto pela BNCC para essa faixa etária, é importante que se faça uma avaliação diagnóstica para compreender o nível de desenvolvimento da criança e descobrir, por meio deste diagnóstico, o que a criança tem de potencial para aprender. A BNCC, apresenta as habilidades em que se devem priorizar para as crianças nesta faixa etária, o caminho o professor escolhe, mas como chegar até esses objetivos? Isso tem sido o desafio.

As crianças de quatro e cinco anos, reconhecidas pela BNCC e documentos orientadores como pré-escola, enxergam o mundo de forma curiosa, os eixos, interações e brincadeiras é base das práticas pedagógicas nesta fase. Neste estágio, a criança já aprendeu o sentido da linguagem e a manipular objetos. Outro ponto importante é a capacidade de querer fazer as coisas por si mesmas. A Teoria Histórico-Cultural nomeia este período como Jogo de papéis.

O grande colaborador de nossa pesquisa nas propostas pedagógicas para educação de crianças neste estágio será Elkonin (1998). O autor partiu da tese de Vigotski sobre brincadeira infantil e elaborou a atividade-guia da criança de idade de pré-escolar. Para o autor, em seu livro; “A Psicologia do jogo”, a criança revela um tipo diferente de atividade psíquica, as funções de atenção, memória, linguagem e pensamento começam a se generalizar, a criança torna-se consciente de uma realidade mais ampla. Neste sentido, as práticas pedagógicas entrelaçam o cuidar e educar, a formação da personalidade e as garantias de direitos fundamentais à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, ao convívio familiar e comunitário (Estatuto da Criança e Adolescente). O trabalho com a parceria da família e rede intersetorial tem papel fundamental para o atendimento a criança, não apenas na Educação, mas como garantia de direitos, reconhecendo as necessidades educacionais individuais, engajando toda a valorização do indivíduo como sujeito em desenvolvimento.

A pré-escola, como os demais estágios da Educação Infantil, vive os impactos da pandemia. Segundo pesquisas da UNICEF/2020, nossas crianças irão sofrer um atraso no desenvolvimento. A realidade hoje é o isolamento social que apontou as desigualdades, o trabalho do professor por mais que ele se esforçasse, não conseguiu garantir que essas crianças tivessem acesso às brincadeiras e às interações. Nunca estivemos diante de uma realidade histórica tão triste para nossas crianças, vivemos sob o grande desafio psicológico de lidar com o medo da morte e cuidar da saúde mental de nossas crianças. Uma pesquisa feita pela UFBA em 2021 chegou à seguinte conclusão: “Quanto maior a ansiedade e depressão dos pais, menor a regulação emocional das crianças”. A pesquisa ressalta ainda que, além de trabalhar, conviver com a possibilidade de contágios, aumentaram os sintomas depressivos nos pais, impactando negativamente no comportamento das crianças. A pré-escola, um lugar de escuta para as crianças, um refúgio onde a criança era acolhida, um lugar de ouvir histórias brincar e dar lugar a imaginação, de interagir, foi tirado... Restaram as telas.

Criançada correndo na rua  
 não tem mais, não tem mais  
 pedalando uma bicicleta  
 não tem mais, não tem mais  
 Estão todas atadas a *tablets*  
 e os raios que saem da tela  
 fazem danos às cabecinhas  
 provocando-lhes comportamentos  
 Curtos-circuitos neurais!  
 CRIANÇAS KIDS – Angélica Freitas

Neste poema Angélica Freitas, faz uma reflexão preocupante sobre a infância. Muitas instituições escolares, durante a pandemia, com intuito de diminuir os impactos na defasagem da



aprendizagem, se valerem como puderam com a utilização da tecnologia. Não tem como negar que o cenário caótico vivido nos anos de 2020 e 2021 agravou a situação da infância que já era preocupante a respeito do uso excessivo das telas. Segundo estudo da sociedade brasileira de pediatria SPB/2019/2021. “O momento agora é de escutar as crianças, que podem estar com medo e ansiosas”. Diante deste cenário, diante do problema da fome que se acentuou no país atingindo as famílias mais vulneráveis, não tem como não pensar na Educação do futuro das crianças que chegarão às instituições escolares. Um país que vivenciou uma crise na saúde pública, que atingiu diretamente a Educação Infantil, precisou, mais que nunca, reinventar um modelo de Educação que atenda a crise da infância. Não tem como pensar na Educação de crianças de quatro e cinco anos sentadas horas em mesinhas, fazendo atividades repetitivas e mecânicas. Estas crianças que passaram horas em frente aos *tablets*, em desenhos animados, convivendo com a violência doméstica, com a fome, tiveram seu canal de escuta que era a escola distante. Os adultos que conviveram com ela, além do medo, talvez tenham perdido a paciência; e viver com tudo isso não foi fácil para ambas as partes. A família que acolheu a criança durante a pandemia precisa ser ouvida pela escola, esta parceria brilhante tem que continuar, só assim seremos capazes de vencer este desafio.

As crianças que foram muito tempo expostas às telas poderão ter a linguagem afetada. A falta da interação com outras crianças, a mobilidade são dificuldades com as quais, o docente terá que enfrentar, e isso poderá dificultar a relação com o professor e com os colegas. Estes processos vão além da aprendizagem, como diz Vigotski, é uma relação unilateral. Dependendo do diagnóstico, o trabalho terá que voltar na atual idade psicológica da criança, lidando com diferentes realidades em um grupo social, e esse levantamento infere na escuta da fala egocêntrica. Concordamos com Vigotski ao dizer que o aprendizado precede o desenvolvimento, assim é preciso encontrar o melhor caminho e como defendemos nesta dissertação, consideramos as brincadeiras como uma fonte de criação para a Zona de Desenvolvimento Próximo. É nesta zona que o docente pode encontrar os limites do nível de desenvolvimento potencial de cada criança. É importante dizer ainda que na aprendizagem, segundo o parecer CNE 05/2020 (BRASIL, 2020), as atividades para pré-escola no período da pandemia poderiam acontecer por mídias digitais, mas, ao observarmos a teoria em que a essa pesquisa defende, e a partir dos documentos normativos, percebemos que este foi um meio emergencial para conter a propagação do vírus, mas que, infelizmente, não contribuem para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil, pois, o trabalho neste estágio requer vivências de experiências em um ambiente rico e preparado por profissionais da área para agregar saberes

do mundo para as crianças, de forma prazerosa e bem planejada, o que é impossível ser feitos por pessoas que não entendam da área em ambientes domésticos.

Quando pensamos nesta etapa obrigatória a partir dos documentos normativos, pensamos no impacto da pandemia na Educação. Percebemos o quanto a brincadeira e a criatividade precisam ser potencializadas na Educação Infantil. Não tem como negar o aumento do transtorno que está em volta do impacto do vírus. E lidar com as diferentes idades numa mesma faixa etária, só será possível diante de uma ferramenta que mostre a atividade principal a ser trabalhada naquele período. Reinventamos para atender a demanda da pandemia agora o desafio é reverter o impacto na educação.

O professor embasado nesta perspectiva histórico-cultural tem a intuição, no entanto, que antes de trabalhar os objetivos propostos pela BNCC, é preciso analisar a realidade social do grupo. Só assim, poderemos acolher nossas crianças cuidadosamente e afetivamente, entendendo a fala egocêntrica e o desenvolvimento cognitivo individual de cada uma e planejando o ensino, diagnosticando o nível de desenvolvimento, se pautando em uma Educação orientada pela autonomia da criança para viver em mundo histórico e plural. Portanto, é com este olhar cuidadoso sobre cada criança, considerando que cada uma foi oferecida uma construção sócio-histórica de desenvolvimento individual que vai se pensar as práticas pedagógicas.

São as brincadeiras, que vão nos mostrar a situação real de cada criança e o professor, com ação mediadora, observará qual aluno possui mais necessidade de estimulação, como ele se apropria dos signos dos instrumentos culturais? Como está a fala dessa criança? Como está a condição física, motora, intelectual? Organizar este diagnóstico não é uma tarefa simples, principalmente diante dos impactos da pandemia, a relação desenvolvimento-aprendizagem precisará ser pensada e vivida com compromisso e, acima de tudo, colocando nosso lado mais humano em jogo e compreendendo as diferentes realidades sociais.

## **7.6 Propostas para o trabalho com crianças pequenas: contribuições da THC**

Partindo do princípio de conhecer a realidade social de cada criança, consideramos importante, assim como foi proposto nos estágios anteriores, o vínculo afetivo com a criança, a partir de comportamentos, como ser cumprimentada com um sorriso de boas-vindas, no portão de entrada. A chegada na escola para a criança é uma experiência social e, como parte da cultura e como sujeito da comunidade educativa, a criança é a personagem principal da escola. É ela que vai transformar a cultura em que vive por meio dos saberes vivenciados na instituição. Em

meio à construção das propostas defendidas, propomos que a criatividade e o brincar devem ser o coração pulsante na instituição escolar. A criança aprende por meio do brincar, é no brincar que o professor descobre o estágio de desenvolvimento que ela atingiu e assim, colocamos a escola como espaço de construção de sentidos, de laboratório composto por pequenos cientistas, que vão ali para se encontrarem, desenvolverem a linguagem, trocarem experiências e aprenderem a pensar. Estes cientistas descobrirão o sentido do mundo na vida cotidiana, nas brincadeiras. A criatividade emergirá de tudo isso!

Como mencionado anteriormente, para formar uma habilidade da Base Nacional Comum Curricular, não se dá em apenas uma aula, isto depende de cada criança, cada uma tem seu potencial que deve ser estimulado. Para Elkonin (1987), as atividades principais ou dominantes nesta fase são o jogo de papéis. As brincadeiras e os jogos de papéis ajudam a reproduzir atividades humanas. “O jogo é a forma típica e acessível nesta idade para que a criança reproduza este mundo. Precisamente ele reflete a realidade que rodeia a criança [...]” (ELKONIN, 1960, p. 501). E neste sentido, as práticas educativas devem, portanto, priorizar as brincadeiras. Cada docente tem seu jeito de preparar as atividades, e como sabemos que a criança aprende em atividade, sugere Leontiev (1978) que seja a atividade dominante de sua infância: o Jogo de papéis, ou faz de conta.

As crianças pequenas como exemplificam a faixa etária da BNCC e reconhecida por Elkonin (1987) como fase dominante o jogo de papéis compreende a pré-escola. Dentre os grupos etários da Educação Infantil está a fase por ser considerada obrigatória mais complexa. Nesta etapa a organização do trabalho pedagógico diante da legislação que orienta (BNCC/DCNEI) percebemos a problematização com a restrição do brincar. O uso precoce de atividades preparatórias para o Ensino Fundamental precisa urgente ser rompido.

Existe um leque de possibilidades de se trabalhar com as crianças da pré-escola, e isso precisa ser desafiador não só para a criança, mas também para o professor que de acordo com Freire (1996) exige pesquisa. A criança dessa geração não é a mesma criança de décadas atrás. Estudar as necessidades da criança, as experiências os sentidos e significados que ela partilha são saberes necessários a prática educativa.

Cuidar e educar não é tarefa simples, precisa ser algo planejado, dialogado com a família e acima de tudo a criança precisa participar dessa troca, ser protagonista da ação educativa. A aprendizagem precisa ser instigante, com propósito, divertida, desafiadora que oferecem oportunidades da criança se conhecer, participar, debater e brincar.

O grande problema na Educação Infantil, principalmente para as crianças que ficam em tempo integral nas instituições é que a brincadeira não tem sido um fato significativo. Brincar

vai além de oferecer um brinquedo para a criança, este brincar a criança já o faz de maneira solitária em casa.

O que testemunhamos hoje é que, desde pequena, a criança é direcionada para o brincar em sintonia ao processo do consumo via indústria cultural, quando a relação se constitui pela obediência ao que é imposto pela lógica do consumo com seus aparatos instrumentais, sedutores e fetichizantes. O corpo infantil vai se 'moldando' a esses impactos, convertendo suas ações para o brincar 'parado', brincar 'solitário', brincar 'direcionado', brincar 'adaptado' e brincar 'consumo'. (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p. 97).

A escola de Educação Infantil não pode ser restrita a espaço fechado e atividades no papel, é preciso repensar o cotidiano das instituições, remodelar o sentido de brincar, compreendendo que essa criança é um sujeito que permeia as relações sociais e que o brincar faz parte da cultura da infância. E brincar é uma experiência fruto de percepção e observação. Para brincar a criança precisa construir sentidos e transcender na ação e ali enquanto ela brinca, ela partilha de um processo de vivência único e intransferível que vai além de interesses econômicos e interferência de adultos.

O brincar que se constrói nas relações historicamente produzidas que permeia emoções e desejos é aquele que Elkonin (1987) suscita como jogo, é aquele que desperta o interesse da criança, que a ajuda a formular hipóteses para as questões cotidianas. Todos os dias são novas experiências, e ele vem recheado de sentimentos diferentes que engajam as crianças a descobrirem o novo, as regras, o objetivo da atividade.

A pré-escola proporciona a criança um mundo que precisa ser explicado e não é uma aprendizagem mecânica como reprodução da escrita, colagem, treino de letras e números ou por vezes numa forma de brincar utilitarista (apenas em algumas situações), mas como descreve Ausubel (1968), um brincar que promove aprendizagem para criar algo completamente novo, que facilita o processo, integrando ao novo e agregando novos significados.

Para Ausubel (1968), existem três tipos de aprendizagens significativas, a Aprendizagem Subordinada, (quando um conceito aprendido é menos abrangente), Aprendizagem Superordenada (novo conceito), Aprendizagem Combinatória (analogias), para o autor o jogo é uma ferramenta que auxilia na aprendizagem significativa. Vigotski (1976) elucida que quando a criança brinca ou joga, ela interage no meio social desencadeando um processo psicológico interno. Segundo Vigotski (1976) é nessa relação social de interação com os colegas e com o mediador no ambiente social que a aprendizagem acontece de forma afetiva, lúdica e efetiva.

A proposta para essa faixa etária é de jogos que facilitem as amizades, os relacionamentos, o conhecimento do corpo e que despertem a vontade de ajudar o próximo, que

motivem as crianças a vencer o desafio, a obedecer às regras e ao mesmo tempo refletir sobre elas.

Em tempos de pós-pandemia em que ocorreu um *stress* global que colocou famílias e escola em situações de medo, ansiedade, depressão, pessimismo, é momento de trabalhar essas sensações, de conhecer que ela tem um corpo no espaço, e que nesse mundo em que vive tem direitos e tem deveres e assim despertar na criança emoções positivas e motivações.

Ouvir uma boa história, fazer de conta, cantar uma música, ser desafiado e ter *Feedback* das ações em tempo real são experiências da cultura infantil que devem ser abarcadas em todas as atividades. As experiências trazidas pelos jogos e brincadeiras ficam na estrutura cognitiva da criança, durante esse processo de assimilação e como afirma Vigotski (1976) ao agir dentro das amarras situacionais a criança se diverte e sucumbi a seus impulsos originais.

Encarar as habilidades previstas na BNCC como um desafio para as crianças da pré-escola é algo que precisa ser balanceado e entendido no nível que a criança se encontra. Assim é claro que em uma sala de aula nenhuma experiência será perfeita para todos, considerar os conhecimentos prévios que fazem parte da vida e da cultura humana é uma ponte para assimilação de novos conhecimentos.

O brincar como ferramenta introdutória é a aceitação mais motivadora e engajadora de trabalhar os objetivos de aprendizagens presentes em cada campo de experiência da BNCC. O professor escolhe a temática, propõe o desafio. É recomendável que os temas sejam contextualizados, tenha senso de significado e considere experiências prévias. O professor antes de propor o desafio para a formação de habilidades precisa conversar com as crianças, trabalhar com as memórias, contribuindo para que a ação das crianças sejam mais criativas e significativas.

Cada processo de aprendizagem é dinâmico e pessoal, o professor como mediador é além de um organizador de ambientes, ele contribui para a resolução da situação problema, lembrando sempre que a criança está no caminho da superação do desafio, observando, registrando e organizando o contexto.

É nessa mediação dialogada que o professor usa-se de expressões como: Em nossa aula de hoje iremos descobrir... Ou iremos fazer uma experiência, será que vai dar certo? O que será que acontece? Vamos fazer de conta que...

É importante que a criança tenha a ação orientada por um objetivo, que para Leontiev (1978) é aquilo que orienta para um fim, e seja esse o fio condutor para novas aprendizagens que engaje a turma em um motivo mobilizador, sem perder de vista o sentido social e cultural da escola. As ações mobilizadoras podem vir de um simples dente que caiu e daí se trabalhar

matemática, cores, enfim, sem fragmentar e reduzir a criança a comportamentos desligados do mundo, mas suscitar a investigação e a pesquisa.

### **7.7 A criatividade intencionalmente construída**

Segundo o dicionário Aurélio, a criatividade é uma qualidade ou característica de quem ou do que é criativo. Em segunda tradução, traz o sentido de inventividade, inteligência e talentos, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar, quer no campo artístico, quer no científico, esportivo etc. Neste sentido, a criatividade é um processo psíquico que pode ser potencializado desde quando o bebê nasce e começa o primeiro estágio de desenvolvimento da primeira infância (comunicação emocional direta), período em que o bebê acolhido pela família, dando início a apropriação da cultura humana.

A BNCC, apresenta o que se espera da Escola de Educação Infantil nos três grupos etários: Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Nesta dissertação, buscamos associar estas faixas etárias com os estágios da primeira infância, de acordo com as contribuições de Vigotski, Elkonin e Leontiev. O que observamos diante do que se espera da Educação Infantil e diante dos estudos desses pesquisadores, é que falar da criatividade nesta etapa de Educação é um termo complexo.

Vigotski (1991), em sua teoria do desenvolvimento humano, se esforça para mostrar cientificamente que a criatividade está presente na imaginação humana, e que desde muito cedo, ela precisa ser trabalhada. Isto, contrariando as posições inatistas, por isso, pode-se dizer que o autor inaugura uma abordagem da criatividade que considera que essa qualidade emerge das interações no contexto social. Fundamentados nos princípios marxistas, Vigotski entende que a vida determina a consciência. E as ideias do homem estão enraizadas na visão de mundo do seu criador e, para evoluirmos como espécie, precisamos enfrentar os desafios da cultura e transformar a cultura e a si mesmo.

Diante do pensamento Vigotskiano, passamos a analisar a revolução do pensamento de Vigotski à frente de seu tempo. Surgia, então, uma nova abordagem sobre a criatividade, baseada no materialismo dialético. Junto com esta nova proposta, podemos observar um novo olhar para o ser humano, onde a escola baseada nesta perspectiva iria colaborar para construir uma sociedade justa, livre, com igualdade social. Uma sociedade que forme um ser humano cooperativo, colaborador, livre de preconceitos, com olhar apurado para a diversidade, culto e criador, que se pautar nos princípios éticos, nas relações dialógicas e de convivências.

Nos capítulos anteriores, falamos sobre a importância da arte na educação. Vigotski (1991) dizia que esta é uma experiência que antecipa comportamentos, ajuda a nos reencontrar como indivíduos, educando para o social e transformando aquilo que o ser humano é biologicamente. Diante disso, o autor alerta a importância dos signos para o desenvolvimento cultural: língua, fala escrita, etc. Nesta colocação do autor constatamos que a aprendizagem aparece na relação com os outros e assim, a criança vai construindo sentidos e internalizando.

Partindo do princípio da internalização, verifica-se que Vigotski (1991) pensa a mente humana fazendo parte de um todo e o desenvolvimento cultural transforma aquilo que o sujeito é biologicamente, formando uma unidade dinâmica: afeto, intelecto e consciência.

Na tabela proposta por Elkonin (1987), percebemos a atividade-guia de cada um dos grupos da primeira infância. O que se percebe é que as possibilidades de autodesenvolvimento, a partir de estudos e pesquisas de Vigotski e seus colaboradores, é que os subsídios contribuem para afirmar as funções psíquicas especificamente humanas como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, dados estes que não se apresentam prontos ao nascer.

Diante desses fatos, podemos compreender que as funções psíquicas se formam durante toda a vida do sujeito, são resultados de experiências sociais elaboradas e cultivadas pela sociedade. Vigotski (1991) diz que as experiências são utilizadas em um processo de ação externa coletiva e na relação com o outro. Somente depois, em determinadas condições, são interiorizados, transformados em recursos interiores efetivos (em patrimônio, como o próprio Vigotski denomina) da ação psíquica interna do indivíduo, graças aos quais, cresce ilimitadamente a força do intelecto e da vontade humana. Ao afirmar que a criatividade e imaginação estão na base da arte, Vigotski (1991) apresenta uma proposta de trabalho para Educação Infantil que contribui para práticas pedagógicas, pautadas em atividades criadoras, ou seja, quando o professor faz uso de objetos externos, ele contribui para construção da mente, para criação de algo novo. Outro fato importante: quando se diz a respeito da criatividade na Educação Infantil sobre os estágios de desenvolvimento, é que, segundo Vigotski (1991), a imaginação e a criatividade são reconstituidoras ou reprodutoras, ou seja, ao vivenciar situações ao longo de sua vida, a criança tende a repetir aquilo que tem em mente. Segundo o autor, a conservação da experiência anterior é muito importante, pois não nascemos determinados pela cultura, é aquilo que vai ficando na memória que contribui para a formação da atividade criadora ou cominatória, contribuindo para formação de novas imagens na mente da criança e em suas ações. Neste sentido, todas as crianças são capazes de criar, dependendo do papel da imaginação coletiva, da cultura e das condições que foram apresentadas a ela. O processo de imaginação da criança começa assim que ela nasce, desde o estágio de comunicação direta ao faz-de-conta.

Notamos o quanto a tese de Vigotski (1991) faz sentido, começando desta fase de comunicação emocional direta, quando o bebê reconhece a voz da mãe, ele começa a ligar a afetividade com a comunicação. A criança neste estágio observa o mundo a sua volta. Lúria (1987) afirma que a palavra é a unidade mínima da linguagem. A criança começa a distinguir a voz da mãe e a medida em que começa a participar e compreender a linguagem começa a adquirir propriedades do pensamento acumulando assim experiências conforme suas condições de vida e educação.

O bebê carece de cuidado e comunicação social e para que isso ocorra de maneira saudável ele precisa estar em harmonia com os adultos em sua volta, são eles que vão aprovar suas ações e conforme a reação emocional positiva o bebê busca novas ações para agradar os adultos ampliando suas necessidades de comunicação.

Ao balançarmos uma chave e conversar com o bebê ele responde com um sorriso, dá os bracinhos, vê no adulto a possibilidade de manter contato pessoal. O adulto torna para a criança modelo para suas ações, ela o observa, movidas pelo toque, atenção e vai internalizando aos poucos suas ações em cooperação com o adulto.

Para Vigotski (2001) o bebê dá mostras da linguagem interna, o que é muito importante para o trabalho pedagógico, pois quanto mais vivências colocamos no ambiente em que este bebê está inserido, mais estaremos contribuindo com seu desenvolvimento de sua linguagem verbal e suas capacidades, ninguém cria nada do nada, tudo que a criança imagina, ela atribui isso a significados, ou seja, a partir de algo materializado, de alguma tomada da realidade de suas experiências. A criatividade é algo complexo, parte do ponto em que a imaginação serve de ampliação para as experiências, mas como fazer este produto novo influenciar o mundo real? Não é uma tarefa simples. Sob a perspectiva defendida nesta pesquisa, encontramos nos últimos estudos de Runco (1996), (MAHEIRIE 2003) e Facci (2004), que é por meio da brincadeira que a criança a é estimulada a imaginar, fantasiar e criar. Para Vigotski (1991), as brincadeiras são expressões mais vivas da criatividade. São nelas que as crianças associam ou desassociam os elementos do mundo real, criando habilidades para analisar, sair de amarras situacionais e projetar ações futuras. No ponto de vista de Vigotski (1991) para criar é necessário possibilitar condições para que a criança desenvolva a habilidade, ela precisa da mediação do adulto. A experiência do adulto é mais rica, ele já viveu diversas experiências enquanto a criança precisa imaginar mais, fantasiar e é esta a base da criatividade humana, a capacidade de organizar internamente as experiências vividas, amadurecendo biologicamente, fazendo uso das sínteses combinatórias, misturando a imaginação e transformando-as.



Na perspectiva histórico-cultural, a criatividade não é uma função isolada, toda criança tem capacidade psíquica para imaginar e criar, não é um desenvolvimento à parte das funções psíquicas, mas é algo que se interligam entre os estágios e se desenvolve ao longo da vida da criança. Daí a necessidade, desde o primeiro estágio, de desenvolver a memória da criança, pois o que a criança vive na primeira infância está, de maneira intrínseca, ligado às suas outras funções psíquicas. O exercício da memória, no ponto de vista de Vigotski (1991), se dá em atividades que geram emoções, que despertam as funções psíquicas, e este desenvolvimento da mente na educação infantil está completamente ligado ao novo, à satisfação das necessidades, nos sentimentos. A criança recorda com facilidade daquilo que traz alegria, que marca. A contribuição da Psicologia soviética para a Educação, de que os sentimentos influem na imaginação e que a criatividade é a companheira constante do desenvolvimento infantil, remete-nos a compreensão de que a criatividade traçada por Vigotski (1991) é a base fundamental para entendermos o fenômeno criativo. Toda criança tem habilidade para pensar, e na plasticidade do sistema nervoso está à memória que oferece suporte para desenvolver novos hábitos. E nestes novos hábitos, a criatividade é vista pelo autor desta forma: “a atividade criativa faz o seguinte: está atenta para o futuro, criando-o e mudando a visão do presente” (VIGOTSKI, 1930, p. 85). A atividade criativa é uma competência que deve ser estimulada para levar a criança a conhecer algo novo, relaxar o cérebro, tornar melhor uma ideia, um pensamento, explorar o conceito, descobrir o significado dos objetos, etc. Não há como não pensar em desenvolver a criatividade sem trabalhar as atividades-guia da primeira infância. Vigotski (2008) esclarece que é na brincadeira que a criança tem liberdade de ação, ela imagina situações, se apropria do mundo dos adultos e cria uma liberdade ilusória.

Na brincadeira, a criança é livre para criar suas próprias regras, suas próprias histórias, produzir algo novo, resolver conflitos, tomar consciência de algo, transformar a vassoura em um cavalo, ser herói, princesas, fazer comidinhas, viver em outros tempos, construir castelos, brincar da vida real. Nas palavras de Vigotski (2008, p. 137), “[...] a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Vigotski (1998, p. 127) relata que “[...] no brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.”

É, portanto, na brincadeira que a criança se desprende do mundo real, viaja pela fantasia e dá novo sentido à vida, criando um mundo de possibilidades e descobertas. Nas brincadeiras, elas questionam o mundo dos adultos, exercita a memória, a percepção, imitam adultos

incorporando papéis. Ao incorporar um papel, a criança toma consciência do seu eu no mundo e com base nesta experiência, começa a criar situações novas. E o adulto, que está observando tudo isso? O adulto, na Educação Infantil, planejou o campo de experiência. A criança brinca sem ter noção de que está fazendo uma atividade, ela se isola em mundo imaginário e ao mesmo tempo em que brinca, ela aprende e se desenvolve. O olhar estimulador do professor, orientando as ações e estimulando o prazer de brincar, é fundamental para que a criança possa evoluir. Reconhecer o tempo e a necessidade de cada criança não é uma tarefa simples, pois à medida que ela amadurece suas necessidades, ela vai se desenvolvendo. O professor, nesse campo, ao ver as necessidades da criança, precisará ir ao encontro, de acordo com a particularidade da criança e oferecer o desafio certo.

O papel do brinquedo, na ideia de Vigotski (2003), é uma ferramenta que possibilita a criatividade, ele (o brinquedo) aperfeiçoa a brincadeira, quando bem explorada é uma ponte para aprendizagem, pois ao relacionar com o mundo real, a criança faz uso de suas funções psíquicas despertando a imaginação criativa.

Para Vigotski (1991), o brinquedo tem relação com o Materialismo Histórico Dialético, possibilitando à criança a se formar como sujeito e atribuir significados ao mundo. De acordo com Vigotski (2007, p. 107), ignorar os brinquedos na Educação Infantil é ignorar as necessidades da criança e as condições da infância. Neste sentido, as práticas pedagógicas deste segmento de Educação devem contemplar o universo das brincadeiras, é ele o caminho das formações de competências de aprendizagens da BNCC, além de nortear o trabalho, torna a escola um ambiente onde a criança quer estar. Em suas palavras, o autor continua:

[...] se ignorarmos as necessidades das crianças e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca será capaz de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (VYGOTSKY, 1991, p. 108).

No brinquedo, a criança realiza desejos não-realizáveis, ela faz-de-conta e inventa e imita. E para brincar, basta criar a representação. E criatividade, a criança tem de sobra, basta colocá-la em contato com os objetos: podem ser gravetos, folhas, caixas de papelão, argila, enfim, existe uma série de possibilidades em que ela pode entrar em ação, desenvolver suas habilidades mentais e criar. Percebemos, então que as experiências de mundo se dão cotidianamente, daí a importância de estimular a pensar vivências, o pensamento traz à tona a transformação de uma ideia, um novo ponto de vista que implica a criatividade.

O enfoque histórico-cultural, como já vimos, quebrou esta concepção do psicológico especificamente humano como inerente a uma natureza humana universal, o que implica que a criatividade não pode ser vista como uma potencialidade psicológica

com a qual o indivíduo nasce, mas sim como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida de uma sociedade concreta. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p. 85).

A autora acima citada, que estudou a criatividade infantil, relata que a criatividade deve ser trabalhada desde o nascimento do bebê, são as ações criativas no contexto, que, segundo Mitjás Martínez (1997), irão constituir a relação histórica da criança, determinando seus processos psicológicos. As primeiras ações da criança no mundo, como a Educação que recebe da família é que definirão o comportamento e a personalidade da criança. A experiência com a família nas brincadeiras é demasiada importante para potencializar a criatividade. Elkonin (1960), ao dizer que as atividades devem ser guiadas pela atividade principal, ressaltou a importância dos jogos e brincadeiras na vida da criança para reproduzir as atividades humanas. “O jogo é a forma típica e acessível nesta idade para que a criança reproduza este mundo. Precisamente, ele reflete a realidade que rodeia a criança [...]” (ELKONIN, 1960, p. 501). Percebemos, nas palavras do autor, que as brincadeiras contribuem para refletir o estado emocional, para expressão de sentimentos, para refletir as necessidades, pensar ações, valores e trabalhar sobre eles. Elkonin (1998) tem uma importante contribuição para a organização da Educação na infância, o autor dá ênfase no desenvolvimento individual da criança e no jogo protagonizado, elementos importantes para o trabalho na Educação Infantil, que é norteadas pelos eixos: interações e brincadeiras.

## 7.8 Conclusão

Este capítulo buscou analisar as habilidades trabalhadas na Educação infantil e apresentar possibilidades à luz da Teoria Histórico-Cultural, com estratégias que contribuem com a formação social da criança em todos os seus aspectos. Reiteramos que este estudo foi relevante, pois, os estudos aqui apresentados contribuíram para o entendimento do universo da criança na EI. Observamos que a linguagem agrega o processo de comunicação que trabalha muito na Educação Infantil, a leitura que desperta a imaginação potencializando a criatividade, o contato social nas práticas das interações e brincadeiras, as manifestações corporais, enfim, as atividades-guias suscitam a criatividade e delas emergem experiências anteriores combinadas. Portanto, entendemos que o trabalho educativo na Educação Infantil deve priorizar as brincadeiras como fonte de desenvolvimento e organização das funções psíquicas.

Defendemos que na educação infantil é tempo de criar memórias, tempo de viver a infância, tempo de jogos protagonizados, tempo de brincar, e que todo o trabalho deve se orientar, antecipando o desenvolvimento e contribuindo para a formação de um sujeito que

saiba acessar o patrimônio cultural historicamente construído de forma autônoma e capaz. A criatividade está presente nas imaginações e fantasias, os objetos são promotores de criação, são elementos mediadores do ato de brincar. Desperta experiência anteriores e contribuem para imaginar a realidade e a ação sobre o objeto permite a intervenção com intenção pedagógica, aproximando a criança do mundo real, sem excessos ou cobranças, mas contribuindo positivamente para seu desenvolvimento cognitivo, físico e social.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas didáticas aqui apresentadas á luz da Teoria histórico-Cultural tem como objetivo contribuir com reflexões para uma prática pedagógica na Educação Infantil que valoriza a criatividade como um processo psíquico. A busca de como a brincadeira e a criatividade pode contribuir para aprendizagem da criança e para o seu desenvolvimento nos fizeram perceber que o trabalho na Educação Infantil carece de valorização, o brincar é um processo educativo que tem conexão com a linguagem e a criatividade e isso precisa estar presente na EI, gostamos de pensar que a aprendizagem precisa ser significativa e isso precisa ser pensado e organizado. Se este trabalho é voltado para bebês: Como potencializar seu desenvolvimento? O que estou ensinando faz sentido para ele?

O estudo de cada período guiado pelas atividades principais como destacava Leontiev (1978), Bozhovich (1987), Vigotski (2001) e Elkonin (1987) nos fez refletir nos problemas atuais da Educação Infantil é preciso pensar que aquela criança está ali se apropriando da linguagem, da cultura histórica tem corpo e mente e que suas funções superiores como a linguagem e pensamento estão fortemente conectados. Daí a importância do mediador avaliar os processos mentais da criança. Como ela compreende o mundo?

É fundamental entender que a atividade criativa se baseia no nível da consciência da criança. O que ela já sabe? O que ela é capaz de aprender sozinha? E com o adulto? Qual lugar a brincadeira ocupa? Como a criança está desenvolvendo a linguagem e a criatividade?

Essas indagações nos levaram a pensar as condições de educação e considerar as particularidades, pois cada criança tem uma personalidade e o desenvolvimento dela caminha junto, sua individualidade é resultado do vínculo que teve com a cultura. E ali no espaço educativo da Educação Infantil, que ela vai brincar, criar e internalizar conhecimento se apropriando da língua e dos símbolos.

Na instituição ao se interagir com outras crianças e com o adulto mais experiente, ela se apropria da linguagem, conhecendo novos amigos, trocando, negociando e compartilhando. Assim é também nesse espaço que as funções superiores serão socialmente formadas e culturalmente transmitidas por meio da linguagem.

Neste sentido faz-se necessário organizar o processo educativo numa pedagogia baseada nas necessidades da criança. E isso nem sempre irá acompanhar os objetivos fragmentados da BNCC. Ainda que todas as crianças tenham biologicamente potencial para se desenvolver, é preciso mediar os sentidos que as crianças tem das coisas, das representações simbólicas, da linguagem.

A essência da educação é analisar as vivências cotidianas e pensar soluções para problemas práticos. A criança que estou trabalhando não tem ainda coordenação motora para acompanhar o que se espera da pré-escola então devemos partir do seu nível de consciência e não pular etapas, mas trabalhar junto com o atributo do cérebro com o que a criança têm internalizado. É ai que entra o potencial criativo da descoberta daquilo que ela já tem como conceitos combinados com a nova atividade. E essa é a proposta desta dissertação, encontrar um caminho prazeroso em que a criança cria e produz cultura: a brincadeira.

A proposta didática presente nessa dissertação buscou alinhar o documento oficial obrigatório de forma a considerar as vivências, as formações de qualidades especificamente humanas e às características de processos psíquicos individuais. O documento não tem fim em si mesmo, é preciso que consideremos a realidade e necessidades dos alunos orientados pelas atividades típicas de cada idade. Não podemos restringir apenas ao que esta posto no papel, mas analisar as forças motrizes que conduzem a criança.

Cada etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) tem suas próprias características, não tem como querer que uma seja como a outra, cada uma possui um conjunto especial de condições de vida e atividade dos alunos. Se eu antecipo, o problema surge lá na frente, sem contar que a antecipação provoca nas crianças desinteresse, tristeza, ou seja, sentimentos negativos, pois uma vez que a memória faz conexão com o pensamento, à criança vai conseguir resolver aquilo que ela recorda, e se ela não brinca na idade certa, provavelmente deixou de vivenciar forças motrizes do desenvolvimento psíquico.

Na educação infantil a criança tem necessidade de brincar de falar, do ato comunicativo em si na ligação de signo e significados, de trabalhar as emoções, as condutas e por fim se apropriar de regras por meio dos jogos.

Esse trabalho com a criança desde a linguagem, a brincadeira, o faz de conta, a criatividade, deve ser feito em parcerias com as famílias. É necessário que os pais tenham esse atrelamento com a escola principalmente em entender que essa criança é um sujeito de direitos e também de deveres.

Esse diálogo com a família é muito importante para o desenvolvimento psíquico da criança, a criança não pode viver em função apenas de satisfazer o adulto, ela é um sujeito que interage com o meio e ocupa uma posição e isso determina sua evolução.

Concordamos com pensamento de Vigotski (1991) ao dizer que a unidade de análise das crianças é a vivencia, é essa observação que facilita o estímulo ao aprendizado, nela observamos os sentimentos, as condutas, enfim, o nível de conhecimento e impressão psíquica individual, daí que aparecem as necessidades.

É importante ressaltar que as necessidades vão além do enfoque biológico, ela é peculiar são elas que irão nos orientar para reestruturar o cotidiano, as responsabilidades, e a educação. Neste sentido a criança aprende a habilidade no seu tempo, historicamente e subjetivamente.

Os objetos são os mediadores das habilidades da criança, nesse sentido os campos de experiências devem tê-los como subsídio para as atividades, pois são esses instrumentos que facilitarão o desenvolvimento das funções psíquicas.

Assim como a criatividade é intencionalmente construída, a linguagem também é. A brincadeira manifesta a linguagem construída e o pensamento expresso na linguagem se transforma em aprendizagem. Portanto é crucial que a Educação Infantil deixe na criança um legado de boas memórias, de sensações prazerosas, muita interação, trocas, experiências, enfim, de situações, que se estabelecerão por toda a vida, proporcionando um desenvolvimento contínuo que estimula a mente ao desenvolvimento da criatividade.

Por fim, espera-se aqui deixar nossa contribuição e solicitar que repensemos a educação de nossas crianças, não podemos concordar em trazer para Educação Infantil vivências penosas, mas que possamos respeitar a infância em sua essência reconhecendo o brincar como ferramenta potencializadora do desenvolvimento da linguagem e a criatividade.

Não podemos restringir a ação docente priorizando os direitos de aprendizagens trazidos pela BNCC em meros desenvolvimentos de competências, que as pesquisas futuras em pós-pandemia possam investigar o lugar da tríade (linguagem, brincadeira e criatividade) na prática, pois é uma área que carece de investigação e valorização, muito ainda se tem que investigar sobre a identidade da Educação Infantil, a nova Base Nacional Comum Curricular, e a essência da atividade principal da infância.





## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, LBP. Educação infantil: **discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3
- ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação: 2007 (Tese de Doutorado).
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 4. ed. Campinas: 2007.
- AUSUBEL, D.P. Educational Psychology: a cognitive view. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BARROS, FCOM. Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Available from SciELO Books.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: ed. 34, 2004.
- BOZHOVICH, L. I. **Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis**. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (org.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología). Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.
- BOZHOVICH, Lidia Ilinitchna. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. La Habana: Pueblo y Educación, 1987.
- BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61](http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61). Acesso em: 16 maio 2020.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao). Acesso em: 02 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p. 13.563. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 3 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 14. jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 8 ago 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Diário Oficial da União, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 8 ago 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

CAVALCANTE, A. Filho. **A Imaginação Criativa e os Processos Criativos dos Docentes da Educação Infantil.** Tese. 188f. 2018. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Periódicos:** manual de aceso. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: [https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Portal\\_Per%C3%B3dicos\\_CAPES\\_Guia\\_2019\\_4\\_oficial.pdf](https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Portal_Per%C3%B3dicos_CAPES_Guia_2019_4_oficial.pdf), p. 40. Acesso em: 5 maio 2021.

CUNHA, Iole da. A revolução dos bebês – aspectos de como as emoções esculpem o cérebro e geram os comportamentos no período pré e perinatal. Trabalho publicado na **Revista Psicanalítica da SPRJ**, vol. II n. 1- 2001, p. 10. M. Teresa V. de Carvalho

CURRICULO PAULISTA. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista>. 2019. Acesso em: 17 mar. 2021.

DAVIDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. *In:* DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico.** Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. Psicologia na educação. São Paulo: Cortez, 1993.

ELKONIN, D. **Problemas psicológicos del juego en la edad escolar**. Em M. Shuare (org.), *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS - Antología* (pp. 83-102). Moscou: Progreso. 1987.

ELKONIN, D. B. **Característica general del desarrollo psíquico de los niños**. In: SMIRNOV, A. A. e cols. (org). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em La infância. In: Davidov, V; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica em La URSS**: Editorial progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

FACCI, M.G.D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos Cedes, v. 24, n.62, abril, 2004.

FARIA, A. L. G. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, Mariana de Oliveira. **A Teoria Histórico-cultural e a brincadeira: (re)pensando a Educação Infantil a partir dos autores contemporâneos**. 185f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Ideologia no livro didático**. São CADÊ O BRINCAR? 195 Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, ago. 2002, p. 257-272.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

FROMM, E. **O conceito marxista de homem**. In: MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

FUNDAÇÃO LEMAN LEMANN, FUNDAÇÃO. (2012) **Relatório anual**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/HdVE7168zYWpX2Ko0ZiOKsqFkVH1tbTLGKyvFv56.pdf>. 2012. Acesso em: 14 ago. 2021.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. O que cabe no currículo da educação infantil? Um convite à reflexão. **Educ. Anál.** LONDRINA, v. 3, n. 2, p. 27-46, jul./dez. 2018.

Leontiev, AM. **Noção geral de atividade**. Moscou: Nauka. 1974.

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

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.

LIMA, E. A. **Re-conceitualizando o papel do educador**: o ponto de vista da escola de Vigotski. Marília, UNESP, 2001.

LURIA, A. R. **Cognitive development**: its cultural and social foundations (M. Lopez-Morillas & L. Solotoroff, Trad.s). Cambridge: Harvard University. 1976. (Original publicado em 1974).

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 2010.

MAHEIRIE, K. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicol. Estud.**, jul/dez., vol. 8 n°2, 2003, p. 147-153.

MARANHÃO, D. C. S. de S. **Os saberes das artes visuais na educação infantil: o olhar de uma professora numa Escola Pública Municipal de Natal/RN**. 2016. 95f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes - Profartes) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MARÇAL, C. **As emoções e sentimentos na literatura infantil**: perspectiva vigotskiana. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.

MARTINS, A. R. Q. **Uma experiência de utilização da robótica educacional como provocadora do estado de flow visando potencializar a capacidade de resolução de problemas e a criatividade**. 2017. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017.

MARTINS, L. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In*: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

MARX, K. Das **Kapital I**. *In*: **K. Marx; F. Engels, Werke, Band 23** (p. 11-792). Berlin: Dietz Verlag Berlin. (Original publicado em 1867). 1962.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

MELLO, S. A. **As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas**. *In*: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, S. M. **Infância e Práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 23 de jan. 2021.

MENARDI, Ana Paulo Seco. M521e. **A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica – séculos XVI e XVII** / Ana Paula Seco Menardi. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

MERISSE, A. *et al.* **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 25-51.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Ed. ver. atual. Petrópoli: Vozes, 2007. 108 p.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. São Paulo: Papirus, 1997.

MONTEIRO, F. M. **Formação inicial de professores de língua inglesa no PIBID: reflexões sobre o uso de jogos lúdico-didáticos**. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Programa de Pós-Graduação Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2020.

MOREIRA, JAS.; LARA, AMB. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)** [online]. Maringá: Eduem, 2012. Educação infantil e o cenário histórico-econômico da sociedade capitalista. pp. 29-74. ISBN 978-85-7628-585-4. Available from SciELO Books Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 30 mar. 2020.

MORGADO, M. L. S. **Educação infantil**: o desenvolvimento da linguagem oral em crianças de 1 a 3 anos e o trabalho do professor. Lins, Unisalesiano, 2013;

MOURA, L. S. de. **Reescrevendo novos horizontes e possibilidades para a educação infantil a partir do amar e brincar**. Dissertação. 2020 (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

MUNARI, Bruno. **Fantasia - invenção, criatividade e imaginação**. Lisboa: Editorial Presença Lda., 1987.

NASCIMENTO, Juliana Aparecida de Araujo; SAITO, Heloisa Toshie Irie. **A linguagem no espaço da Educação Infantil**: Uma análise a partir da concepção de professores. *In*: SIPERS-Paraná/Ponta Grossa. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/sipers-/trabalho/91341>. Acesso em: 17 jan. 2020.

OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos 6 anos**. São Paulo: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. RAMOS. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. **Anais [...]**. Belo Horizonte, novembro, 2010.

OLIVEIRA, A. T. E.; SANTANA, M. A.; SILVA, T. S.; RODRIGUES, A. **Idades psicológicas**: importância e implicações para o ensino/aprendizagem e a educação Cadernos da Fucamp, v. 17, n. 29, p. 55-69/2018.

OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves; SFORNI, Marta Sueli de Faria. O brincar na educação infantil: Explorando o jogo protagonizado. *In*: **CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**, 2011, Maringá.

OTTONI, Terezinha de Paula machado Esteves. **Aprendizagem conceitual na educação infantil**, Maringá, 2016.

PANTALENA, E. S. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais**. Chicago. 2010.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: **avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, SP, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf). Acesso em: 14 out. 2020..

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: Desenvolvimento Infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Araraquara/SP. 2006.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Brasília/ Fev. 2010.

PRESTES, Z.; TUNES, E. A brincadeira infantil na perspectiva históricocultural. *In*: ANDRADE, D. B. S. F.; LOPES, J. J. M. **Infâncias e crianças: lugares em diálogos** (org.) Cuiabá: EDUFMT, 2012.

PUENTES, Roberto V. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo –TAE (1959-2018). *In*: **Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin, Davidov, Repkin**. Roberto ValdésPuentes; Andréa MaturanoLongarezi (org.) Campinas, SP. Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019.

RANZANI, A. **Atividades de letramento na educação infantil: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita**. 2018. 255f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, set/dez, 2006, p. 37-50.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUNCO, M. Personal Creativity: definition and developmental issues. *In*: **Creativity from childhood through adulthood: the developmental issues**. Jossey-bass Publishers, 1996.

SANTOS, Alexandre; LAZARETTI, Lucineia Maria; SAITO. Luara. O processo de apropriação da linguagem oral: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. **IV Seminário de Representações, subjetividade e educação**. 2017. ISSN 2176-1396. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27380\\_13851.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27380_13851.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

SÃO PAULO. SME. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil**. 2015. Disponível em: [portal.sme.prefeitura.sp.gov.br](http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 28 jan. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2000.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural:** SciELO- Editora(UEM), Maringá/PR – Brasil. 2015. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/2175-623645965> Acesso em: 22 set 2020.

TELES, F. P. **O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado.** 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; COSTA, Célio Juvenal. **O Ratio Studiorum e seus processos pedagógicos.** São Paulo, maio 2012. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2012/trabalhos/co\\_05/104.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_05/104.pdf). Acesso em: 07 jul. 2016.

VIEIRA, Eliza Reverso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil:** uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural / Eliza Reverso Vieira. -- Marília, 2009. Falta editora.

VYGOTSKY, L. S. **The instrumental method in psychology.** In: WERTSCH, James (org.) *The concept of activity in soviet psychology.* New York: M. E. Sharpe, Inc. 1981.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas II.** Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKII L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Edusp, 1998. p. 59-83.

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

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 15-32.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** ISSN: 1808-6535; Publicada em Junho de 2008.

VYGOTSKI, L. S. **A imaginação e a arte na infância.** Madrid: Akal, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e Criatividade na Infância. **Ensaio de Psicologia.** In: *Russian\_ Voobrajenie i Tvorchestvo v Detskom Vostraste.* Psikhologicheskii Ocherk. Moscovo: Gosizdat (1930). Translation from russian into portuguese, introductory study and notes by João Pedro Fróis. 2012.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade.** Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago. 1975.





## APÊNDICE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIUBE  
FICHAMENTO DE LEITURAS**

Débora Borges Martins

<b>OBJETO DE ESTUDO</b>
<b>PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRIÁDE BRINCADEIRA, CRIATIVIDADE E LINGUAGEM</b>
VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. <b>Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais</b> . ISSN: 1808-6535; Publicada em Junho de 2008.
<b>Tipo:</b> artigo
<b>Assunto:</b> Desenvolvimento psíquico da criança
<b>Palavras-chave:</b> criança, brincadeira, consciência, aprendizagem.
VIGOTSKI, L. S. <b>A formação social da mente:</b> o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
<b>Tipo:</b> livro
<b>Assunto:</b> A relação entre o homem e os objetos.
<b>Palavras-chave:</b> Relação. Criação. Desenvolvimento. Características humanas.
VIGOTSKI, L. S. Imaginação e Criatividade na Infância. <b>Ensaio de Psicologia</b> . In: Russian_Voobrajenie i Tvorchestvo v Detskom Vozraste. Psikhologicheskii Ocherk. Moscovo: Gosizdat (1930). Translation from russian into portuguese, introductory study and notes by João Pedro Fróis, 2012.
<b>Tipo:</b> Livro
<b>Assunto:</b> problematização entre a imaginação e criatividade
<b>Palavras-chave:</b> Infância, imaginação, criatividade, experiência, desenvolvimento.
LEONTIEV, A. <b>O homem e a cultura</b> . O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Ed. Horizonte Universitário, 1978.
<b>Tipo:</b> livro
<b>Assunto:</b> o processo de humanização do homem
<b>Palavras- chave:</b> psiquismo, consciência, infância, desenvolvimento.

ELKONIN, D. B. <b>Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em La infância.</b> <i>In:</i> Davidov, V.; SHUARE, M. La psicología evolutiva e pedagógica em La URSS: Editorial progresso, 1987.
<b>Tipo:</b> livro
<b>Assunto:</b> A importância das brincadeiras no desenvolvimento psíquico
<b>Palavras-chave:</b> Infância, Desenvolvimento, jogo, Psicologia.
BOZHOVICH, Lidia I. <b>La personalidad y su formación en la edad infantil.</b> La Habana: Pueblo y Educación, 1987.
<b>Tipo:</b> livro
<b>Assunto:</b> A formação da personalidade na idade Infantil
<b>Palavras-chave:</b> idade infantil, personalidade, desenvolvimento.
DAVIDOV, V.V. (1988). Problemas del desarrollo psíquico de los niños. <i>In:</i> DAVIDOV, V.V. <b>La enseñanza y el desarrollo psíquico.</b> Moscóu: Editorial Progreso.
<b>Assunto:</b> o desenvolvimento da personalidade
<b>Tipo:</b> livro
<b>Palavras-chave:</b> ensino, personalidade, dialética, desenvolvimento.
LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. <i>In:</i> VIGOTSKII L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. <b>Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.</b> São Paulo: Ícone: Edusp, 1998. p. 59-83.
VYGOTSKI, L. S. <b>Obras escogidas IV.</b> Madrid: Visor, 1996.
<b>Assunto:</b> o desenvolvimento da consciência
<b>Tipo:</b> livro
<b>Palavras-chave:</b> consciência, desenvolvimento, psiquismo.
Livro: ELKONIN, D. <b>Psicologia do jogo.</b> São Paulo: Martins Fontes, 1998.
<b>Assunto:</b> teoria do jogo
<b>Tese 1:</b> O jogo protagonizado tem origem histórica
<b>Tese 2:</b> O surgimento do jogo protagonizado na ontogenia não é espontâneo, mas devido à educação
<b>Tese 3:</b> O papel é a unidade fundamental do jogo.
<b>Tipo:</b> livro
<b>Palavras-chave:</b> jogos. Idade infantil. Fases. Desenvolvimento.