



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRAZIELE FRANCO

**O PROCESSO CRIADOR E SUA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

TRÊS LAGOAS

2021

GRAZIELE FRANCO

**O PROCESSO CRIADOR E SUA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Pedagógico de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito à obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira

TRÊS LAGOAS

2021

BANCA EXAMINADORA

**O PROCESSO CRIADOR E SUA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Orientador

Prof. Dr. Armando Marino Filho
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro interno Titular da Banca

Profa. Dra. Mariana de Cássia Assumpção
Universidade Federal de Goiás
Membro externo Titular da Banca

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de maneira direta ou indireta contribuíram para a elaboração deste trabalho e para minha jornada. A Deus, por permitir pessoas maravilhosas em meu caminho, as quais me fazem acreditar em um mundo melhor e encorajam-me a prosseguir.

Agradeço aos meus pais, Glaucia e Antonio, pelo apoio incondicional durante essa trajetória, por me acompanhar e incentivar-me de forma única, não seria possível o processo de pesquisa e escrita se minha base não fosse tão bem estruturada por eles. Reconheço o privilégio de ser filha de duas pessoas que muitas vezes colocaram minha jornada acima das próprias, que me guiaram e me deram todo o suporte.

Agraço à minha irmã, Gabriele, por ser minha primeira referência acadêmica, por incentivar-me e sempre me antecipar aos desafios do caminho. Ao meu irmão, Pietro, por ser a pessoa mais cuidadosa e empática que conheço, pelo apoio emocional e pelas críticas assertivas. Também à minha avó, Adelina, por sua alegria, cuidado e afeto.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira, pela paciência e por tornar esta jornada humana.

Agradeço ao Prof. Dr. Armando Marino Filho e a Profa. Dra. Mariana de Cássia Assumpção por aceitar o convite para participarem desta banca e pelas considerações e contribuições feitas a esta pesquisa.

Agradeço às instâncias que permitiram o desenvolvimento da pesquisa. À Coordenação de Aprimoramento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que viabilizou a pesquisa, contemplando-me com uma bolsa de estudos. À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em especial o Centro Pedagógico de Três Lagoas e o Programa de Pós-Graduação em Educação pelo aporte institucional e físico do campus.

Agradeço aos profissionais diversos que encontrei nesse percurso, como o como o Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta, sempre disposto a ajuda e contribuir. Ao Roberto Cardoso da Silva Bueno e à Silvana de Fátima Oliveira, por mostrar a escola pública humana e real, proporcionar apoio para que pudesse me encontrar nesse espaço e amar a prática docente.

Por fim, agradeço aos amigos e companheiros de mestrado, especialmente Flávia por partilhar o processo, as dúvidas, os medos, as vitórias e também o trajeto na Rondon. Ao Luis que me ajudou a vislumbrar possibilidades diante dos desafios. Aos amigos de longa data, que compreenderam minha ausência, e ainda assim se fizeram presentes, em especial Rebeca, Isadora e Felipe.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar e compreender como desenvolvem-se as categorias psicossociais, os jogos e as brincadeiras na infância e qual sua relação com o processo criador na educação infantil. Para tanto, adota a abordagem histórico-cultural¹ fundamentando-se teoricamente em autores como Vigotski (2009), Luria (1991), Kohan (2004) e Elkonin (2009). Os resultados revelam que a aprendizagem através das brincadeiras e jogos é essencial tanto para o desenvolvimento na infância, quanto para estimular o processo criador, auxiliando na compreensão do mundo e dos conflitos internos da criança, e que a escola e o professor têm papel fundamental neste processo.

Palavras-Chaves: Processo Criador. Educação Infantil. Construção do Sujeito.

¹Em princípio a pesquisa seria etnográfica de caráter descritivo, no entanto, devido à pandemia de Covid-19 que enfrentamos foi necessário alterar a metodologia para a abordagem histórico-cultural.

ABSTRACT

This research aims to analyze and understand how psychosocial categories, games and games develop in childhood and their relationship with the creative process in early childhood education. To this end, it adopts the historical-cultural approach based theoretically on authors such as Vigotski (2009), Luria (1991), Kohan (2004) and Elkonin (2009). The results reveal that learning through playing is essential both for childhood development and for stimulating the creative process, helping to understand the world and the child's internal conflicts, and that the school and the teacher have a fundamental role in this. process.

Keywords: Creative Process. Child education. Construction of the Subject.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Madonna entronizada com santos e virtudes (1267), de Giotto di Bondone	34
Figura 2 – As meninas (1656), de Diego Velázquez	35
Figura 3 – Meninos Brincando (1955), Candido Portinari	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados referentes ao Estado da Arte da pesquisa nas plataformas digitais.....	9
Quadro 2 – Resumo de artigos encontrados na elaboração do Estado da Arte.....	11

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PC	Processo Criador
PD	Prática Docente
PIB	Produto Interno Bruto
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. CATEGORIAS FUNDANTES	16
1.1. Trabalho	17
1.2. Linguagem.....	19
1.3. A formação do sujeito na infância: breve contribuição a partir da teoria histórico-cultural	21
1.4. Etapas de Desenvolvimento da criança	24
2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DA CRIANÇA.....	27
2.1. A criança e a infância na história	27
2.2. Um paralelo entre a infância e as obras de artes	32
2.3. Os jogos e as brincadeiras na história da infância	37
2.4. A história da criança no Brasil.....	41
3. PROCESSO CRIADOR	48
3.1. Como ocorre o processo criador.....	48
3.2. Atividade reconstituidora ou reprodutiva	50
3.3. Combinatória ou criadora.....	50
3.4. Processo criador na educação infantil	54
3.5. Correlações e análises das ações da criança na educação infantil com o processo criador	57
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa é o Processo Criador na Educação Infantil, para tanto, pretende-se analisar e compreender como desenvolvem-se as categorias psicossociais, os jogos e as brincadeiras na infância e qual sua relação com o processo criador na educação infantil.

A inquietação para tal pesquisa surgiu ainda na graduação em Artes Visuais, durante as práticas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que desenvolvíamos com as crianças atividades voltadas para a criatividade. O programa era destinado à pedagogia, porém repleto de alunos de artes, assim, a relação do olhar sob a criatividade das duas áreas sempre foi muito construtiva e também desafiadora².

Cabe dizer que a escola é responsável principalmente por fornecer à criança conhecimento histórico acumulado, de forma científica, e, na etapa da educação infantil, também auxiliá-la na compreensão do ser social, na busca pela autonomia.

O aprendizado destes processos, assim como o desenvolvimento da criatividade, é diretamente relacionado com o contexto. Em um contexto pandêmico, é arriscado e ímprobo considerar que crianças possam aprender com qualidade³.

Para o desenvolvimento da pesquisa, estabeleceu-se como objetivos principais: compreender qual o papel dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento da criança e como ocorre o processo criador na educação infantil. Para tanto, a pesquisa se ancora na Teoria Histórico-Cultural, que

Consiste em observar a relação desenvolvida entre a natureza social e os desenvolvimentos psíquicos, onde (...) a dimensão histórica responde a três aspectos: desenvolvimento da história

² Confesso que, esta pesquisa tomou rumos muito diferentes do que imaginava. A princípio, quando entrei no programa, precisei adequá-la às políticas públicas, e em pouco tempo vivenciei a prática docente, que é muito diferente da prática em projetos. Assim, passei por um período de resignificação, apaixonei-me pela sala de aula, e busquei cada vez mais que a pesquisa dialogasse com a prática, num processo complementar, onde uma dava sentido à outra.

³ No início de 2020, quando a pesquisa encontrava-se em desenvolvimento, tem início a pandemia Covid-19 que foi agravada pela má gestão da situação. As escolas foram fechadas e iniciaram um processo de ensino remoto muito emergente, seguido de constantes ataques para o retorno presencial das aulas.

natural, desenvolvimento da humanidade e desenvolvimento da história individual. A dimensão cultural relaciona-se com a compreensão de que o homem se organiza, formando grupos humanos em torno de uma determinada atividade laboral, utilizando-se sobretudo da linguagem. Nesse sentido, a cultura é a objetivação do trabalho que os homens realizam coletivamente. (NASCIMENTO, ARAÚJO E MIGUÉIS, 2009, p.294).

Considera-se que a criança é um sujeito social e necessita de expressar-se e criar. Por isso, é na escola, especialmente na educação infantil, como espaço de ensino-aprendizagem que se deve ponderar a importância das atividades lúdicas, como os jogos e as brincadeiras e da expressão durante o processo de aprendizagem na Infância.

Neste contexto, os jogos e as brincadeiras dessa etapa ganham uma dimensão fundamental e não podem ser vistos como simples objetos de entretenimento, mas sim utilizados de forma criativa, interativa e como objeto do aprender, pois, “já foram instrumentos de socialização de toda a sociedade antes da era moderna” (ÁRIES, 1986) e representam, para a criança, toda a relação social a ser entendida.

Utilizar jogos e brincadeiras, neste processo, é uma forma de representação e entendimento do mundo concreto, ao empregar a brincadeira, o educador está possibilitando que a criança permita-se experimentar a ação diante da imaginação. Segundo Vigotski (2008, p.25), a brincadeira

[...] deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta "por que a criança brinca?". A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação.

A respeito da especificidade humana na brincadeira, em relação aos animais, considera-se que

Nós já encontramos atividades lúdicas em certos animais superiores, mas o brinquedo infantil, mesmo em uma idade precoce, não se parece com o dos animais. No que consiste a diferença específica entre a atividade lúdica dos animais e o brinquedo infantil, cujas formas rudimentares nós observamos pela primeira vez na criança, no período pré-escolar? Esta diferença reside no fato de que a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. E isto também que, em primeiro lugar, distingue a atividade lúdica da criança da dos animais. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.120).

Elkonin (2009, p.19), também em diálogo com a concepção de Vigotski, define que “(...) o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários, as relações sociais (...)”. De acordo com o autor, o jogo deve ser analisado considerando a criança social,

[...] se esquece totalmente que a criança vive numa sociedade humana e entre objetos humanos, a cada um dos quais se vincula um modo de agir determinado e elaborado pela sociedade, cujo agente é o adulto (ELKONIN, 2009, p.187).

Tais questões apontadas pelos autores citados acima foram reafirmadas nesta pesquisa durante a realização da revisão de literatura (estado da arte). Utilizou-se como instrumentos de dados as plataformas digitais tais como: *Scielo*, Domínio Público, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico. Para as consultas em publicações de eventos e livros foram selecionadas as palavras-chave: Processo Criador (PC), Prática Docente (PD) e Educação Infantil (EI). Os resultados encontram-se no quadro a seguir:

Quadro 1: Dados referentes ao Estado do Conhecimento da pesquisa nas plataformas digitais

Plataforma/ Palavra-chave	PC	PD	EI	PC+PD	PC+EI	PC+PD+EI
Scielo	200	1121	1717	3	1	0
Domínio Público	29	92	322	0	0	0
BDTD	5562	12056	5768	383	167	34
Google Acadêmico	175000	1290000	1180000	55800	50900	38200

Nota: Elaborado pela autora.

Os dados da plataforma *Scielo* apontam um crescimento significativo em teses e dissertações sobre o Processo Criador a partir do ano de 2007. Em uma busca mais detalhada pelo *Google Acadêmico* é possível notar que o número de publicações sobre o tema (artigos, livros e teses) aumentou, a partir de 2007, em média em 1.000 publicações por ano, o que não ocorreu nos anos anteriores. Uma possibilidade para explicar estes aumentos é o destaque que as abordagens Vigotskianas ganharam neste período e também como provável resposta ao aumento dos investimentos em pesquisa no Brasil. De 2005 a 2010 o valor do Produto Interno Bruto (PIB) investido em pesquisas é duplicado de 4,52 bilhões para 10,53 bilhões⁴.

Ainda na plataforma *Scielo* as pesquisas que relacionam o Processo Criativo e a Prática Docente (3) resultam nas seguintes abordagens: uma pesquisa aborda a criatividade do professor, não do aluno; a segunda explana a relação entre o espaço físico da escola para a aula de artes com o desenvolvimento criativo do aluno; e a última refere-se às alternativas para o ensino de línguas na educação superior. Obteve-se um único resultado que relaciona o Processo Criativo e Educação Infantil, este discorre sobre uma prática elaborada na turma do terceiro ano de pedagogia da *Universidad Ramon Llull*, na Espanha; onde foi proposta a análise do livro *Alice no País das Maravilhas* (1865), de Charles Lutwidge Dogdson – sob o pseudônimo de Lewis Carrol – com dois grupos: um de forma artística e outro científica.

Dos dados encontrados na plataforma *Domínio Público* sobre Processo Criativo, há vinte e uma dissertações de mestrado e oito teses de doutorado. Dentre elas nenhuma aborda aspectos relacionados à educação. Todas com especificidades para áreas artísticas: artistas, cenografia, televisão e publicidade.

Já a *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações* apresenta resultados para a correlação entre as três palavras chaves. Dos trinta e quatro resultados, duas dissertações dialogam diretamente com esta pesquisa: *O lugar do ato criativo na*

⁴ Dados apresentados no site do Senado Federal, com base nas fontes: SBPC, Ipea e Unesco. Fonte: Agência Senado <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/09/corte-de-verbas-da-ciencia-prejudica-reacao-a-pandemia-e-desenvolvimento-do-pais>>. Acesso em: 10/09/2020.

aprendizagem da criança na educação infantil (GONÇALVES, 2008) e *Dimensões lúdicas: Prescrito, ensinado e vivido* (SANTOS, 2018).

Gonçalves (2008) discorre sobre a influência das mediações culturais e imagens do cotidiano no desenvolvimento das crianças, buscando compreender como essas referências são significadas por elas. Após analisar um grupo delas por alguns meses, concluí que a criança absorve os referenciais do seu meio (cultura) e os transforma. Assim, apresenta um olhar sobre a criança e seu desenvolvimento diante do meio. Enquanto Santos (2018) traz um olhar sobre a influência da ludicidade no aluno, na aplicação do professor, na proposta pedagógica e nos currículos.

No *Google Acadêmico* encontramos um número significativo de publicações, boa parte voltada para o ensino de artes. O quadro a seguir apresenta o resumo de dos artigos encontrados que dialogavam em certo ponto com o objeto dessa pesquisa:

Quadro 2: resumos de artigos encontrados na elaboração do Estado do Conhecimento

Autor (es)	Título	Revista	Resumo
Tizuko Morchida Kishimoto	O Jogo e a Educação Infantil	PERSPECTIVA. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.22, p. 105-128. 1994	A autora discorre sobre os conceitos de jogo, brincadeira e brinquedo. Nessa perspectiva, o jogo tem um caráter vinculado ao social, só pode ser entendido dentro do contexto cultural em que está inserido. O brinquedo é um objeto que traz uma relação dupla: da criança com o objeto e do adulto que criou o objeto, sendo um suporte para a brincadeira. Essa, por sua vez, é definida como o lúdico em ação, é o que concretiza cada as interações com o jogo ou o brinquedo.

Luciana Esmeralda Ostetto e Greice Duarte de Brito Silva	Formação Docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos.	Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 41, 2018.	As autoras abordam a presença de arte nos currículos de pedagogia, não enquanto conteúdo, mas enquanto instrumento para desenvolver a criatividade e a expressão, que são cobrados nos documentos nacionais da educação. Assim, questiona a pouca ênfase dessa área na pedagogia.
Geisa Nunes de Souza Mozzaer e Fabrícia Teixeira Borges	A Criatividade Infantil na Perspectiva de Lev Vigotski	Revista Inter-Ação (Revista da Faculdade de Educação da UFG) n. 33, v. 2, 2008.	Apresenta diversas concepções teóricas de criatividade, e desenvolve sua pesquisa sobre o olhar da criatividade enquanto criadora, passível em todos, que se desenvolve na relação com a imaginação, o pensamento, a memória e a brincadeira. Afirma que apesar das diversas correntes teóricas, há um consenso sobre a criatividade estar relacionada a criar algo e que esse processo ocorre com elementos relativos à pessoa, bem como o fato de as brincadeiras serem um estímulo para a criatividade.
Amanda Alencar Machado Rolim, Siena Sales Freitas e Guerra e Mônica Mota Tassigny	Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.	Revista Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez., 2008.	Apresenta o brincar como elemento que auxilia o desenvolvimento e a aprendizagem. Considera que a brincadeira é um meio de interação entre as crianças também, e portanto, de trocas. Além disso, as autoras afirmam que as brincadeiras vão se transformando com as novas fases vividas pela criança.

Nota: Elaborado pela autora.

Na análise do Estado da Arte ainda se pode dizer que existe um montante de pesquisas em processo criador, mas que poucas observam sua existência na prática docente e, quando observada, geralmente é associada à aula de artes ou educação física.

Neste contexto, percebeu-se que Vigotski (2009) é essencial para o entendimento do processo criador nas crianças. O autor define os conceitos de atividade criadora, que se trata de toda ação que gera algo novo, e fantasia, que inclui a imaginação, sem a necessidade de gerar um objeto final, mas gera novas associações no campo da imaginação (VIGOTSKI, 2009, p.10), e principalmente o

quanto isso tem relação com o desenvolvimento psíquico da criança. É notável, segundo o autor, a influência da cultura em que a criança está inserida sob sua atividade criadora. Vigotski (2009) explica ainda como essas funções acontecem e seus diversos desdobramentos, auxiliando assim na compreensão do papel do professor no processo criativo.

Neste sentido, os jogos e as brincadeiras contribuem para a construção do conhecimento a partir de sua utilização no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas séries iniciais. Desde muito cedo, as crianças entram no mundo da brincadeira e em seus primeiros anos de vida já identificam os tipos de brincadeiras começando pelas mais simples e passam depois a dedicarem-se aos jogos, adquirindo, respeitando e participando de regras e normas que lhes são propostas.

Uma situação levantada por Ostetto e Silva (2018) é a ausência de professores com formação em arte nos currículos dos cursos de pedagogia, que também têm colaborado para o não estímulo de um processo efetivamente criador na educação infantil, uma vez que a formação inicial do pedagogo não necessariamente olha com atenção para os processos de expressão e desenvolvimento criativo da criança.

Deste modo, os jogos e as brincadeiras podem se tornar recursos lúdicos para motivar e/ou facilitar a aprendizagem do aluno e o fazer docente.

Ainda pensando com Vigotski (2009, p. 10):

A atividade criadora do homem é aquela em que se cria algo novo, indiferente de ser um objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, sendo ela individual à cada ser humano, porém desenvolvida a partir das relações culturais do mesmo.

Para o autor:

O desenvolvimento cultural da criança apresenta-se, assim, em seu caráter dialético, como um autêntico drama. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem. (VIGOTSKI, 2009, p. 10)

Portanto, esse trabalho partiu da pressuposição de que, uma vez que o desenvolvimento da atividade criadora deve considerar a imaginação como parte essencial do processo - já que é dela que se alimenta para culminar no desenvolvimento de algo - e a imaginação é diretamente relacionada com o contexto da criança - que na infância se resume ao núcleo familiar e a escola - considerando a imaginação como fruto do contexto cultural em que está inserida, a escola tem grande influência e importância sobre tal desenvolvimento, permitindo a criança trocas sociais diversas, com outros núcleos culturais, permitindo que novas situações sejam entendidas e ressignificadas por ela.

Neste processo de pesquisa, adota-se como abordagem a teoria histórico-cultural. Utilizada como fundamento teórico-metodológico, a perspectiva histórico-cultural embasada no pensamento teórico de Vigotski, pretende-se não apenas descrever a realidade, mas também explicá-la, propondo-se a ir à gênese da questão e buscar a compreensão das relações entre os elementos que as constituem (FREITAS, 2009).

Considerando isto, analisa-se a criança como sujeito em sua historicidade, que é não somente incluído em um espaço-tempo, mas transformado e transformador do seu contexto cultural. Assim, Vigotski (1991) afirma que a relação do homem com a natureza faz-se nos moldes de transformação, onde ele cria, a partir dela, sua permanência.

Dessa forma, a dissertação está organizada em cinco partes: introdução, primeiro capítulo, segundo capítulo, terceiro capítulo e considerações finais.

Na introdução é apresentado o objeto, o problema de pesquisa, os objetivos, a metodologia e uma breve explanação sobre processo criador na infância.

O capítulo 1, intitulado “Categorias Fundantes”, discorre sobre as categorias fundamentais do psiquismo, principalmente a categoria: trabalho. Dialoga-se sobre o que é o trabalho, como a relação com o trabalho desenvolve-se no indivíduo, da relação de trabalho em sociedade, na historicidade, a apropriação e ressignificação de instrumentos e como isso tem relação com os processos de criatividade. Este capítulo também apresenta um olhar específico da Teoria Histórico Cultural sobre a criança e a formação da infância.

O capítulo 2, intitulado “Algumas considerações sobre a concepção de infância e da criança”, dispõe algumas considerações acerca da criança, analisando sua visibilidade e invisibilidade, utilizando a apreciação das obras de arte para exemplificar esse movimento e torná-lo visível.

O capítulo 3, intitulado “Processo Criador”, discorre sobre o processo criador, explicando suas origens e como ele apropria-se da imaginação, enquanto a mesma é pautada no contexto cultural da criança. Assim, os processos criadores são imprevisíveis ao mesmo tempo em que são completamente dependentes da realidade em que o sujeito está inserido. Discorre-se também, sobre a relação entre o processo criador e a educação infantil.

Fechando o trabalho o terceiro capítulo pretende-se triangular as informações apresentadas ao longo do texto, elaborando conexões entre elas e estabelecendo as correlações e análises entre as atividades humanas, essencialmente a brincadeira, agem sobre a criança no processo criador.

Por fim, as considerações finais, retomam as questões previamente formuladas, assim como os objetivos e fundamentação teórica da pesquisa com resultados acerca do desenvolvimento do processo criador na criança e quais as principais influências da educação infantil nesta ação.

1. CATEGORIAS FUNDANTES

Esse capítulo dedica-se ao entendimento das categorias fundamentais do psiquismo, segundo a teoria histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético, em especial a categoria trabalho

As categorias são principalmente recursos de estudo do materialismo histórico-dialético para superar o conceito de homem biológico, propondo assim uma relação entre a biologia e o social, considerando a historicidade do sujeito. Superando, dessa forma, a noção naturalista do desenvolvimento humano, uma vez que assumir a noção naturalista seria pressupor que todos os indivíduos desenvolveram-se de forma igualitária, com as mesmas experiências. Assim, a inteligência, a linguagem e o pensamento abstrato ocorreriam da mesma forma para todos.

No materialismo histórico-dialético, são consideradas as vivências sociais e físicas do mundo - entendendo o ser humano como a simbiose entre social e biológico -, utilizando-as para suprir suas necessidades, que incluem tanto os fatores físico-biológicos - como alimentação - quanto os sociais - como relações interpessoais. Segundo Mendonça (2017, p.65, grifo da autora):

As categorias do método que fundamentam o movimento de superação das teorias psicológicas com princípios indutivistas e dedutivistas pela Teoria Histórico-Cultural são o *trabalho*, o *caráter material da existência humana* e a *historicidade* dos fatos.

Dessa forma, o capítulo abordará o trabalho, enquanto categoria que humaniza o ser humano, dando sentido à sua existência, logo após aborda a linguagem, enquanto fenômeno social, que auxilia o homem a interagir na sociedade e também constitui sua consciência, seguida da constituição do sujeito e as etapas de desenvolvimento da criança do nascimento até a educação infantil.

1.1. Trabalho

O trabalho é considerado a categoria que dá sentido e subsistência à existência do homem e o humaniza. Por característica, o trabalho é o ato do ser humano de transformar a natureza. Sobre o conceito 'trabalho', Martins e Eidt (2010, p.676) explicam:

Na medida em que o ser humano altera o mundo externo pelo uso de instrumentos e da linguagem, a relação inversa também se estabelece: os símbolos e os objetos criados pelo homem acabam por modificar seu psiquismo e seu comportamento.

Assim, o trabalho é uma atividade destinada ao fim, ele não ocorre de forma aleatória ou sem intenção, é uma alternativa à sobrevivência, que implica na transformação da natureza:

Uma vez que pelas necessidades emergentes da realidade, o homem define objetivos, planeja ações para realizá-los e transforma a natureza, ao mesmo tempo em que se autotransforma, humanizando-se. Pelo trabalho são definidas as condições da vida social. Nesse movimento, que é de ordem histórica, as leis biológicas que regiam a vida antes do processo de hominização, são substituídas por leis sócio-históricas. Tal fato define as novas condições materiais e os meios de subsistência são transformados em novas condições de existência do homem, enquanto ser social. (MENDONÇA, 2017, p.65).

O trabalho é a resposta a um problema do homem, seja de ordem social ou biológica, que pretende garantir sua existência e permanência na sociedade. Para isso, o homem apropria-se do conhecimento historicamente acumulado, inclusive de instrumentos desenvolvidos pelo trabalho de outro indivíduo, para atingir seu objetivo. Define-se essa situação da seguinte forma: o homem possui um problema - que depende de uma técnica- definida por um conjunto de habilidades e de um projeto - que é planejar a ação - para solucioná-lo.

Além disso, o trabalho entre os homens ocorre de duas formas: na divisão das tarefas e no aperfeiçoamento dos instrumentos.

A divisão do trabalho é entendida pela união e separação de pessoas, onde a união consiste na coordenação das atividades e dos papéis para atingir um

objetivo comum. A separação é a realização da atividade individual, previamente definida (consciente ou inconscientemente) na coordenação do mesmo, onde cada um desempenha sua atividade, podendo ser mais ou menos próxima do objetivo em si.

Essa etapa de separação é o que, na sociedade moderna, impulsionado pelo capitalismo, gera a divisão social do trabalho, por consequência a divisão de classes, quanto mais distante do objetivo do trabalho, menos o indivíduo identifica-se nele:

Esses dois processos são expressões da mesma situação: enquanto a divisão social do trabalho está estritamente ligada à atividade produtiva, a propriedade privada se relaciona com o produto desta atividade. (MARTINS E EIDT, 2010, p. 677).

Neste sentido, o aperfeiçoamento dos instrumentos ocorre ao longo da história do homem e tem relação direta com o conhecimento historicamente acumulado.

Como exemplo, se o homem tem fome, elabora uma maneira de caçar sua comida, imaginando qual animal caçar e qual a melhor forma de atingir esse objetivo. Para isso, ele apropria-se de uma lança, conquista a caça e a leva para o jantar. A lança, a qual o homem apropriou-se, foi antes pensada por outro homem, que também tinha um problema e a elaboração da 'lança' foi parte do processo de planejamento e resolução do problema.

Assim, o homem apropria-se do trabalho do outro, ressignificando e transformando-o. A natureza, quando é flexionada pelo homem para atingir os objetivos - portanto, por ele apropriada -, favorece a construção de significados às ações. Desse modo, aparece também a utilização de instrumento, isto é, quando as ideias e objetivos do homem são convertidos em um objeto, eternizando o homem.

Quando um indivíduo se apropria do instrumento previamente desenvolvido por outro, planejando, desenvolvendo e aperfeiçoando-o, ele o faz mais complexo. Além do instrumento possuir o significado inicial, possui também novos significados. O instrumento torna-se, assim, mediador de significados e

interpretações, complexificando-se a cada vez que um homem apropria-se do mesmo. Esta construção é a transformação do animal em homem histórico:

O caráter material da existência humana é a categoria que explica o modo de produção e de constituição do processo de humanização. Assim sendo, entende-se ser por meio da produção que se definem as bases das relações sociais. Entendendo o homem como ser social, ele é considerado sujeito e objeto das atividades humanas, pois produz suas condições de existência por meio de instrumentos que transformam a realidade objetiva, assim como, dialeticamente, é transformado pelas condições criadas. O desenvolvimento da sociedade na vida concreta produz mudanças na consciência e na conduta humana, fato que nos leva a considerar a categoria historicidade como a dimensão essencial da formação do psiquismo humano. (MENDONÇA, 2017, p. 65).

Este trabalho não tem relação apenas com a existência física, é também a forma do homem relacionar-se na natureza e transformar-se com ela, inclusive com a linguagem. Entretanto, com os processos de alienação gerados pelo capitalismo, este conceito tem se esvaziado, o trabalho tem sido resumido à subsistência física que supre comer, dormir e procriar (MARTINS; EIDT, 2010, p. 677).

É importante que o trabalho não seja alienado, pois é parte da constituição do sujeito, ao auxiliar o homem a constituir seu papel na sociedade ele relaciona a identidade do homem, permitindo a relação com os outros e a identificação de si mesmo na sociedade.

1.2. Linguagem

Em Luria (1991) é possível perceber que a linguagem é fundamental para as organizações complexas do homem, inclusive para a construção da consciência. Com o desenvolvimento das noções de linguagem o homem começa a compreender as informações em códigos, a utilização desses códigos exige memória, ressignificação através de abstrações e transmissão. Estas relações estimulam e desenvolvem proporcionalmente as noções de complexidade e consciência.

A linguagem é um fenômeno social, o ser humano depende da vida em sociedade e de seus estímulos para que seja desenvolvida. Ao compreender que

a linguagem é constituída em sociedade, que cada cultura tem suas especificidades, entende-se que a construção da linguagem adquire significado local. É nessa relação entre o homem, a sociedade, a linguagem e a consciência que surge o âmbito escolar - meio principal de socialização da criança - juntamente do núcleo familiar e, conseqüentemente, propulsor de referências para a mesma.

Os limites e noções da relação significado/ palavra/ pensamento são delimitados pela vivência do indivíduo que possui um repertório próprio e uma construção individual de linguagem. Apesar do desenvolvimento da fala ser possibilitado a qualquer ser humano, cabe aos estímulos gerados em vivência individual a capacidade de gerar e relacionar os significados da linguagem.

Para organizar e desenvolver-se, a linguagem necessita do pensamento, que se propõe a desenvolver características cada vez mais complexas sempre que alimentado com um conjunto de códigos, buscando ser construídos a fim de facilitar a interação.

Todas essas funções são regidas pelos significados que possuem para o indivíduo, estes significados são valorados pela ideologia, que consiste no conjunto de valores que são apropriados e dão sentido às práticas. Em um movimento dialético, as práticas podem também constituir novas ideologias, através da memória e das emoções que foram coletivamente construídas ao longo da história daquela cultura.

Ao utilizar-se da linguagem e do planejamento, o homem desenvolve sua identidade, que é entendida em como o indivíduo percebe-se, são as ideias e referências que o sujeito utiliza para apresentar-se no contexto social, construídas ao longo da sua vivência, baseada nas suas crenças e valores associados. Esse movimento gera a subjetividade, que é a síntese dialética das expressões do indivíduo que considera seu modo de pensar, de sentir, de agir no mundo.

Estas funções são elementos que constituem o ser humano, demonstrando sua unicidade e também a capacidade de adaptar-se e alterar valores de acordo com as vivências por ele experienciadas.

1.3. A formação do sujeito na infância: breve contribuição a partir da teoria histórico-cultural

Segundo Martins e Eidt (2010), o trabalho é norteador do desenvolvimento do homem, “o trabalho é atividade vital humana e o desenvolvimento humano é sempre e necessariamente orientado pela atividade principal” (MARTINS E EIDT, 2010, p. 678). Ainda segundo as autoras:

Vale frisar que a atividade principal não é aquela que ocupa mais tempo na vida da criança durante um estágio de seu desenvolvimento, mas aquela: a) no interior da qual surgem e se diferenciam outros tipos de atividade; b) na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; c) da qual dependem, de forma mais íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil. (MARTINS; EIDT, 2010, p. 678).

Principalmente na criança, a atividade desenvolve-se seguindo o fluxo de suprir necessidades psíquicas, apropriar-se dos meios dispostos, geri-los e transformá-los, transformando a si mesmo no processo. Ao considerar a atividade principal da criança, Vigotski (2008, p.24) afirma que “[...] do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”. O autor ainda discorre que a brincadeira não deve ser entendida somente como objeto de satisfação para a criança, onde as atividades são movidas por impulsos e motivos próprios de cada criança (VIGOTSKI, 2008, p.24).

Dessa forma, é possível, a partir da Teoria Histórico-Cultural, observar a vivência infância como algo mais individual e singular, pois cada criança está inserida em um meio diferente (nas esferas macro ou micro) e então experiência a infância de forma única. Sua relação nas esferas micro e macro influenciam diretamente o referencial disponível para a criação. Neste sentido, a maior referência e fomento da criança é o meio social, pois é dele que ela apropria-se da linguagem, das relações e das imagens.

Todo o respaldo para o desenvolvimento da criatividade na criança surge, portanto, pela cultura em que ela está inserida. Neste sentido:

O desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas é condicionado pelas realidade[s] concretas da vida, de sua formação e da educação e, portanto, depende do tempo e do espaço em que as crianças vivem e do acesso à cultura que elas têm. (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p.69).

Um exemplo da influência da Teoria Histórico-Cultural na relação entre criança/ desenvolvimento/ aprendizagem é quando abordam o papel da linguagem na construção da consciência humana. A determinação utilizada para o desenvolvimento da linguagem pode ser compreendida também para a criatividade.

Dessa forma, entende-se que, quanto mais fomentada, mais complexa e desenvolvida tornam-se as relações de linguagem e consciência, mais efetiva é a comunicação (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1989). Para Vigotski (2009), o estímulo das relações de linguagem e consciência avança e amplia as zonas de desenvolvimento e aprendizagem. Esta relação é dependente, portanto, do desenvolvimento cultural da criança, que é explicado por Vigotski (2009, p.10):

O desenvolvimento cultural da criança apresenta-se, assim, em seu caráter dialético, como um autêntico drama. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem.

Deve-se atentar que essa troca deve ser um meio de estimular a zona de desenvolvimento potencial e a aprendizagem, onde se entende que a criança já possui sua bagagem de conhecimento adquirida quando entra na escola - zona de desenvolvimento efetivo - e que o ensino escolar tem a potencialidade de expandir o conhecimento do aluno para além da cultura em que ele está inserido - zona de desenvolvimento potencial. Atingir esse objetivo é a efetivação do processo de aprendizagem (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1989, p. 115).

Lima, Ribeiro e Valiengo (2012, p.75) exemplificam que a atividade preferida das crianças na escola infantil é a de desenhar:

Do ponto de vista histórico-cultural, é acertado, porque, pelo desenho, a criança não apenas registra o que percebe ao seu redor, como também se expressa e aprende a dominar o sistema de suas vivências e superá-las. O desenho demonstra as imagens gráficas dominadas pela criança, a impressão visual dos objetos, e, ainda, a interpretação e os conhecimentos reais infantis sobre a realidade. O desenho traz consigo o sentido atribuído pela criança

às características dos objetos e fenômenos de que vai se apropriando, ao longo das atividades que realiza. Nesse sentido, o desenho caracteriza-se como uma forma de expressão, de manifestação da percepção das situações vivenciadas pela criança [...].

Os autores apresentam também a diferença no conceito de fazer e de atividade. Para eles, fazer “é o ato em que a criança realiza uma ação e não sabe por que realiza” (2012, p. 74) e atividade é “aquilo que tenha sentido para o sujeito: ele age motivado com vistas a alcançar um objetivo específico” (2012, p. 74). Compreender e definir esses conceitos auxilia o professor a observar a importância de dar sentido às tarefas propostas aos alunos, e isso é principalmente sobre observar a criança como um ser humano de vontades e prazeres.

Como já dito anteriormente, a criança possui necessidade de socializar e se expressar. Dessa forma, as brincadeiras precisam ser entendidas em um ponto fundamental: elas buscam, através das representações sociais, sanar desejos da interação social da criança (ELKONIN, p. 21, 2009). Ou seja, se as brincadeiras no âmbito da infância são representações do meio social, quando a criança brinca de casinha (protagonizar o papel da mãe/ pai/ irmão e interagir naquela perspectiva) ela está, naquele momento, sanando desejos de interação social, assim como quando brinca de dirigir um carro, a criança busca, através da brincadeira, sanar funções das quais é fisicamente impedida.

Isto ocorre porque a criança, ao longo do tempo, foi separada da vivência social adulta⁵, e a necessidade desta interação é então abordada, de forma inconsciente, nas brincadeiras de representação de papéis.

Nessa perspectiva, brincar não necessariamente trata-se de algo prazeroso para a criança, visto que a interação social que ela busca suprir pode ser um conflito afetivo/ emocional. Entretanto, é essencial que ela vivencie esse processo, na busca pela resolução de seus conflitos, uma vez que a brincadeira é a atividade principal do desenvolvimento psíquico da criança na ainda idade pré-escolar (VIGOTSKI, p. 24, 2008).

Para Vigotski (2008), a principal qualidade do que se define brincadeira é ser uma situação imaginária. A brincadeira, enquanto objeto com a situação imaginária

⁵ Movimento descrito no terceiro capítulo, nas análises feitas sobre a obra de Ariès (1986).

como qualidade principal, aproxima-se muito dos jogos com regras, uma vez que os papéis de representação (gerados por essa situação imaginária) impõem regras próprias das crianças:

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. (...) Na brincadeira a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória. (VIGOTSKI, p. 28, 2008).

Portanto, a brincadeira é essencialmente oriunda da imaginação e ela só existe quando a imaginação da criança torna-se uma ação, que é a de representação de papéis. Assim, mesmo que a brincadeira seja individual e que tenha sua origem na imaginação da criança, ela ainda respeita as regras de representação social, se ela brinca de ser a mãe, suas atitudes e pensamentos serão de acordo com a concepção pré-estabelecida das atitudes e pensamentos de uma mãe. Dentro desta situação, ela não brincaria de ser a mãe enquanto reproduzisse padrões de outro papel social, como irmão, professor etc.

1.4. Etapas de Desenvolvimento da criança

Existem, na teoria histórico-cultural, estudos a respeito do desenvolvimento da criança em cada etapa. A periodização do desenvolvimento é apresentada superando as definições biológicas, considerando que o desenvolvimento do ser ocorre de forma mais orgânica e social, entendido como “[...] transformações qualitativas que revolucionam o modo de ser do indivíduo [...]” (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p.2).

Este tópico versará a respeito das três primeiras, que se referem ao desenvolvimento da criança em torno do zero aos 6 anos, equivalente ao período da educação infantil. São elas: Comunicação emocional do bebê, atividade objetual manipulatória e jogo de papéis. É importante salientar que:

A psicologia histórico-cultural revela que nem o conteúdo dos estágios de desenvolvimento nem sua seqüência no tempo são universais e imutáveis, mas determinados pelas condições sócio-históricas concretas. Assim, não é a idade da criança em si que

determina o conteúdo do estágio de desenvolvimento em que ela se encontra, mas as condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. (PASQUALINI, 2010, p.120).

A primeira, que se inicia junto com as primeiríssimas relações da criança recém-nascida, “comunicação emocional do bebê”, onde com pais ou cuidadores surge o complexo de animação, que é quando a criança reconhece a voz de quem a cuida, animando-se, pois é por ele que suas necessidades são sanadas (MARTINS e EIDT, 2010, p. 679), como a alimentação e o deslocamento. Os sentimentos gerados nessa relação “são enriquecidos e transformados no processo evolutivo da criança, tornando-se a base indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos.” (FACCI, 2004, p. 67).

Ainda nesta etapa, a criança possui constante necessidade de socializar-se, entretanto, não tem a linguagem desenvolvida. Assim, é na relação com os adultos que adquire os traços de interação com o mundo, onde seu desenvolvimento vai depender das condições de aprendizagens promovidas pelos adultos (MARTINS e EIDT, 2010, p. 680).

Enquanto começa desenvolver a linguagem, a criança começa manipular objetos de forma exploratória:

A criança encontra-se num estado de superação de sua situação social anterior, adentrando na primeira infância e se engajando numa nova atividade que guiará seu desenvolvimento: a atividade objetual-manipulatória. (MAGALHÃES, 2016, p.50).

Na segunda etapa do desenvolvimento tem como característica o

[...] interesse ampliado da criança em compreender as ações dos adultos e seus fins específicos, ou seja, pela explicitação, por parte dos adultos, da função social dos objetos e dos significados de suas ações. (MARTINS; EIDT, 2010, p. 680).

Desse modo, a criança, na busca para dar sentido ao objeto, vê, no adulto, a representação prática de manipulação do mesmo.

Nesta etapa, ela apropria-se de instrumentos construídos historicamente e assim desenvolve a comunicação com os adultos. Esta comunicação começa a

possuir os sentidos complexos da linguagem em torno do segundo ano de vida da criança, que ainda possuem como objetivo principal a compreensão da ação dos objetos:

Por volta dos três anos, é esperado que a criança seja capaz de manipular adequadamente vários objetos, bem como compreender sua função social. Por decorrência das internalizações já efetivadas acerca das relações interpessoais, tais objetos vão adquirindo novas propriedades, ou seja, vão convertendo-se em veículos das ações e interações humanas, inaugurando junto à criança outro modo de estar no mundo, representado pela brincadeira de papéis sociais. (MARTINS E EIDT, 2010, p.680).

Sendo assim, inicia-se a terceira etapa, denominada “brincadeira ou jogo de papéis”, em que a criança resolve seus conflitos através do lúdico. Utilizando jogo de papéis, pode se representar como um adulto e utilizar os objetos como eles, uma vez que busca compreender os objetos e suas ações. Entretanto, é impedida por limites, sejam eles físicos ou sociais.

Estas três etapas compreendem o desenvolvimento da criança até a educação infantil, elas explicam como ocorrem as relações da criança com o mundo e com ela mesma, transformando-se de forma orgânica de uma etapa para outra. Dessa forma, o entendimento das mesmas é fundamental para a prática docente, pois a criança relaciona-se na sala de aula de forma diferente do adulto.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DA CRIANÇA

Neste capítulo, discute-se e reflete-se acerca do percurso histórico das concepções de infância e criança. Optamos por utilizar como referência Ariès (1986), que apesar de distanciar-se da teoria histórico-crítica, é uma rica base teórica em relação à descrição histórica da criança. Também se recorre a Kohan (2004), Rosseau (1979) e Negrine (1994).

Para isso, apresenta-se um panorama histórico sobre o conceito e vivência da infância desde os primeiros escritos encontrados, as brincadeiras e os jogos neste processo, possibilitando entender a criança como um sujeito de necessidades e possibilidades diversas para expressar-se, e que, portanto, é também construtora de seu fazer no mundo por meio do lúdico.

2.1. A criança e a infância na história

Phillipe Ariès é considerado precursor dos estudos a respeito do conceito de infância. Após a publicação de seu livro *História Social da Infância e da Família* (ARIÈS, 1986), na década de 1970, diversos pesquisadores voltaram suas atenções para a criança e a infância. É Ariès que tomamos como marco do conceito de infância e da construção de uma linha do tempo, associada à arte, que possibilitou o entendimento de um conceito em uma forma física, observável.

A infância, de acordo com o autor, é uma fase de desenvolvimento crucial para o indivíduo, responsável pelas primeiras formações cerebrais e psicológicas, a base da construção de identidade localiza-se neste momento. Entretanto, sua vivência e valorização são acontecimentos recentes quando observadas as representações da criança ao longo da história ocidental.

Segundo Kohan (2004), a infância deve ser entendida em um devir, para isso, o autor desenvolve uma relação entre as definições gregas de tempo, descritas pelos conceitos de *Chronos* e *Aión*. Nessa concepção, o tempo definido por *Chrónos* é o cronológico - dividido em passado, presente e futuro - e o que a

sociedade mais apropriou. Em *Aión* a medida é a intensidade - da vida humana e das vivências experimentadas - este é o tempo que o autor associa à infância.

Observar a criança de acordo com o tempo cronológico é assumir a infância enquanto potencialidade. Esse olhar supõe a criança na posição de vir a ser adulto, e não no vivenciar e absorver o momento infância:

[...] o tempo de vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que a criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números.” (KOHAN, 2004, p. 6).

Compreender o conceito de infância, neste sentido, subverte inclusive nossa concepção de tempo que pensa o ser humano na relação de continuidade e a vê apenas como uma etapa que só vem a ter sentido se associada ao seu futuro. Sobre isso, o autor afirma: “[...] o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado, marcado por outra relação – intensiva – com o movimento.” (KOHAN, 2004, p. 3). É nesta afirmação que podemos marcar a distinção entre os conceitos de criança e de infância.

É comum o termo “criança” restringir-se ao cronológico. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2017b) “se trata de um sujeito bem definido no espaço/tempo, com até 12 anos que se espera já ter adquirido as habilidades de interação social”.

Pode-se dizer que, para além da questão cronológica, a infância está inclusa na criança, mas não é algo preso ao espaço/tempo ou sequer que define a criança de alguma forma.

Dentro da concepção de infância, Kohan (2004, p.7) aponta também a infância minoritária, que é definida pela experiência, acontecimento, ruptura da história, revolução, resistência e criação. São as crianças definidas nos preceitos de aluno nota dez, criança autista e o aluno violento. Para o autor “[...] é a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2004, p. 7). Esta concepção propõe que observemos a criança para além das predefinições de futuro adulto.

Ariès (1986) defende que o surgimento da infância ocorre na modernidade, afirmação contraposta por Sarmiento (2009), cuja declaração é de que na modernidade descobre-se a infância moderna, mas que a categoria social infância sempre existiu.

Sarmiento (2009) argumenta que as culturas da infância permeiam o meio social dos adultos, assimilando suas informações, mas as interpretando, simbolizando e comunicando da sua forma:

A diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças, como seres biopsicossociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia, a referência face aos outros e a circularidade temporal. (SARMENTO, 2009, p.22).

Já em Qvortrup (2011) encontramos uma concepção de criança que se altera também em consonância com o tempo cronológico:

Não há somente uma concepção de infância, mas muitas, construídas ao longo do tempo, e, novamente – como um metanível –, são exatamente as mudanças de concepção que são objeto de interesse sociológico, porque presumivelmente refletem mudanças de atitude em relação às crianças. (QVORTRUP, 2011, p. 205).

Que a criança existe desde quando o homem existe, é inegável. Entretanto, a subjetividade da infância nos faz pensar quando a distinção entre adultos e crianças começou a ser notada.

Ao observarmos o homem pré-histórico, vemos que seu filho nasce e é criança apenas enquanto depende fisicamente dos adultos, somente até o momento em que conseguirá se aproximar do resto da caça para se alimentar sozinho. A criança contemporânea quase não se distingue dessa concepção, ela é criança até o momento em que se desenvolve socialmente. A semelhança está no básico: a sobrevivência. Na contemporaneidade não é necessário que ela consiga se alimentar dos restos das carnes da caça para sobreviver, é necessário apenas que ela possua habilidades de interação social funcionais e, assim, conseguirá seu alimento.

O homem pré-histórico não se debruçará para compreender o que sente e qual o valor da sua prole. Não quer dizer, todavia, que as crianças não possuíam vivências próprias. O mesmo ocorre antes dos pensamentos iluministas⁶. Até então, não havia uma reflexão acerca do que definia a criança e, portanto, não havia um cuidado na manutenção desse momento. O sentimento de infância surge a partir do momento em que se olha para a criança como um sujeito em desenvolvimento.

Após esse momento, surge uma preocupação com a criança que virá a ser adulto, principalmente porque o olhar que o Iluminismo lança à criança vem da intenção de explorar o melhor desenvolvimento do homem adulto, para que ele seja saudável, sociável e inteligente. Desde então, o olhar para a criança tem sido construído muito lentamente.

Historicamente a interação social das crianças com os adultos baseia-se em um movimento dicotômico, que propõe um início em comunhão, mas logo se bifurca; a criança é vista como um ser inteiramente dependente do adulto (*enfant*) até que possa sobreviver sozinha, e, então, inicia etapa de descobertas mais independentes. A alteração nos comportamentos sociais desenvolve-se gradativamente ao longo do tempo e só é vista na fase em que a criança é independente para sobreviver, este olhar abarca também as questões psicológicas da criança. Ou seja, há muitos séculos compreendemos a criança que não fala ou alimenta-se sozinha como alguém também sem desejos, vivendo à mercê das vontades dos adultos.

Neste processo a desvalorização da infância pode ser associada à supervalorização do futuro adulto, que faz com que a infância seja uma fase extrusiva, em que se busca forçosamente moldar a criança para um ideal de adulto que não necessariamente será o que ela irá performar quando atingir tal fase:

Uma criança se torna mais preciosa na medida em que se faz mais idosa. Ao preço de sua pessoa junta-se o dos cuidados que custou; à perda da vida junta-se nela o sentimento da morte. É portanto no futuro que é preciso pensar zelando pela sua conservação; é contra

⁶ Iluminismo foi um movimento filosófico que se propagou na Europa nos séculos XVII e XVIII. Ele propõe observar o homem e seu desenvolvimento pleno e a sobreposição da razão sobre os demais preceitos, em especial a fé. Os principais pensadores do período foram Diderot (1713-1784), D'Alembert (1717-1783), Montesquieu (1689-1755) e Rousseau (1712-1778).

os males da juventude que é preciso defendê-la, antes que a eles chegue. Se o preço da vida aumenta até a idade de a tornar útil, não será loucura poupar alguns males na infância multiplicando-os na idade da razão? Serão essas as lições do mestre? (ROSSEAU, 1979, p.21)

Cabe destacar que Rosseau (1979) é um dos primeiros a escrever sobre como desenvolveria-se a mente de uma criança, e nessa jornada, na narrativa proposta pelo autor no livro *Emílio*⁷, aponta em diversos momentos a negação da vivência do presente na criança em prol de uma expectativa de adulto, destacando o quão massacrante e vão é esse movimento.

O autor aponta que a própria criança toma consciência de sua existência enquanto ser, quando adquire força física. A partir do desenvolvimento físico ela já começa a buscar novas formas de se ver independente. Este movimento é notado na existência da *Educação da Natureza, Educação do Homem e a Educação das Coisas* (ROSSEAU, 1979), pois essa tríplice pode ser exemplificada no cenário aqui apresentado. A educação da natureza é sobre o desenvolvimento biológico natural do ser humano, ela deve se atentar de que sua formação seja de acordo, para que não se torne uma criança fraca e também não esteja acima dos limites. Definiria seu resultado com o ímpeto, uma criança saudável culmina em uma criança que busca, reage.

Rousseau (1979) destaca que a educação do homem reflete-se de como utilizamos esse ímpeto e define-o como cultura. Ela é suscetível às interações que a criança teve e que a ensinaram indiretamente os resultados de cada ímpeto.

Por outro lado, a educação das coisas é o individual, o que cada indivíduo aprende da sua própria experiência, é o conhecimento do novo.

Em outras palavras, quando surge o impulso/vontade de algo, trata-se da Natureza. Quando esse impulso é alterado baseado nas consequências/ideais, trata-se da educação do Homem. Quando o impulso alterado gera algo, trata-se da Educação das coisas.

⁷ *Emílio* é uma obra literária publicada por Rosseau em 1762. Nela, o autor discorre sobre a infância. Por meio de *Emílio*, um aluno, demonstra quais práticas e pensamentos um professor deve apresentar. Sua obra exprime muito do pensamento iluminista da época, que observa a infância e a educação a partir da razão.

Rousseau propõe que a educação para a criança atente-se para ela, e não para o futuro adulto

Como não se quer fazer de uma criança uma criança e sim um doutor, pais e mestres nunca acham cedo demais para ralar, corrigir, repreender, lisonjear, ameaçar, prometer, instruir, apelar para a razão. [...] Encarai todas as dilacões como vantagens: é ganhar muito, caminhar para o fim sem nada perder; deixai a infância amadurecer nas crianças. Alguma lição se faz necessária? Evitai dar-lha desde logo, se puderdes adia-la sem perigo. (ROSSEAU, 1979, p. 64).

Para o autor, a educação e o cuidado devem caminhar sem extremos, que não seja demasiado rigoroso e tampouco demasiado cuidadoso. A criança precisa experimentar o mundo, permitir-se descobrir coisas, inclusive nas experiências ruins. Privá-la de situações desagradáveis seria assumir que ela não tem capacidade de lidar com aquilo, o que não é verdade. Assim como a rigidez em excesso não permite que a criança desfrute da vivência de sua infância, uma vez que tal ato é voltado pela excessiva preocupação com o futuro. A criança educada com excessiva preocupação e cuidado tende a ser vaidosa em relação ao mundo, ao passo em que quando educada com excessiva rigidez e dureza tende a ser receosa.

Esse processo resume uma educação que olha para a criança, que respeita uma fase de descobertas, evoluções e vontades. Dessa forma, a infância acaba por vivenciar-se naturalmente e é respeitada em todos os momentos em que se vê a criança enquanto indivíduo.

2.2. Um paralelo entre a infância e as obras de artes

Até o final do século XIII não havia representações de crianças nas obras de arte, mas de homens “reduzidos numa escala menor” (ARIÈS, 1986, p.51). Essa ausência, para Ariès, resume-se ao fato de que os homens da época não tinham interesse na infância, pois, para eles, ela tampouco existia.

As obras desse período, denominado arte medieval ao longo da história⁸, são encontradas principalmente nas igrejas, a princípio porque grande parte da população não sabia ler e as obras eram uma forma de contar as passagens bíblicas para os fiéis. Em segundo ponto, porque a igreja era detentora das maiores fortunas, sendo possível contratar diversos artistas e garantir um monopólio em relação à temática das obras. Desse modo, artistas que não pintavam os ícones religiosos eram denominados hereges.

Um exemplo de obra do período medieval, mais especificamente o Gótico, é o afresco *Madonna entronizada com santos e virtudes*, de Giotto di Bondone (Figura 1). A obra, de caráter religioso, apresenta um tema recorrente da época: a Virgem Maria, mãe de Jesus, com a criança no colo. O que torna a obra relevante para a pesquisa é a anatomia utilizada para a representação de um bebê, que se assemelha com um adulto em escala reduzida.

Nos quadros religiosos do século XIV, situados no período artístico do Renascimento, a criança aparece de forma angelical e sagrada e somente nos séculos XV e XVI alcança as demais representações, para então serem frequentemente retratadas, para Ariès (1986) isso indica duas situações:

[...] primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e todas reuniam para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco [...] (ARIÈS, 1986, p. 55).

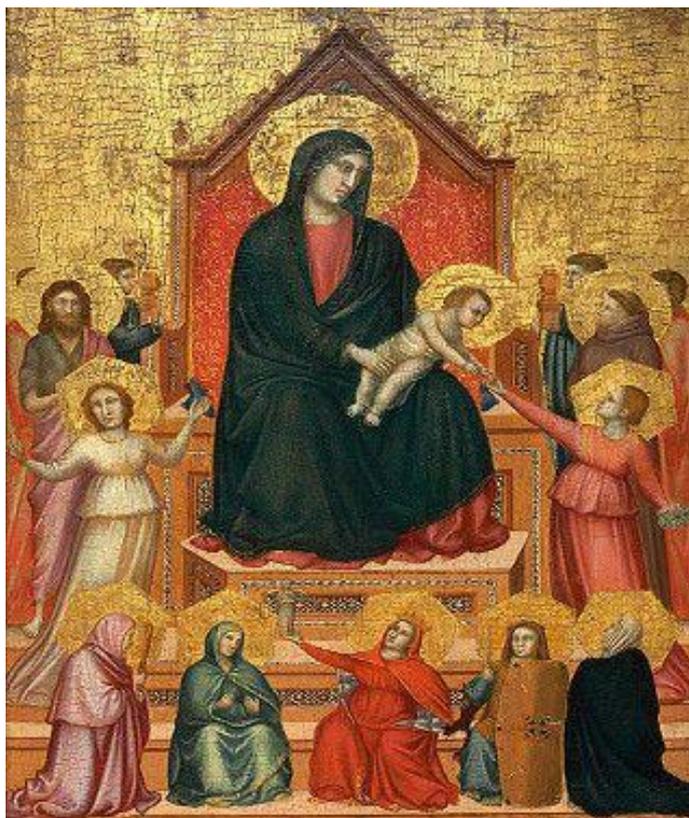
O autor ainda aponta o fator demográfico como um dos responsáveis pela recusa da infância no século XIII, uma vez que as condições de saúde eram precárias, sem o mínimo de saneamento básico, muitas crianças morriam. Essa consciência de possível luto mantinha a infância como uma fase sem muito o que ser adorada, em um momento o autor cita *Essais* (1580), de Montaigne,⁹ ao exprimir

⁸ É importante considerar que a história da arte foi escrita após os acontecimentos, o período medieval tem esse nome pois, séculos depois, o Renascimento pressupôs os períodos anteriores como inferiores. Além disso, a história da arte foi registrada principalmente a partir de uma visão eurocentrista.

⁹ *Essais* (1580) é uma obra literária e filosófica de Michel de Montaigne, publicada em 1580 na França. Na obra, Montaigne discorre sobre diversos temas: a morte, a perda, o cotidiano, as superficialidades e os discursos profundos, de uma forma muito fluida, desde análises detalhadas, a opiniões pessoais sobre os temas, a obra é um diálogo do autor com ele mesmo e com o leitor.

a morte de filhos pequenos, no qual lamenta, mas não se desespera. Nos dois séculos seguintes, a representação da criança cresce pouco a pouco, principalmente no momento póstumo. Nesse processo a ideia da representação da criança já falecida possui relação direta com a valorização do indivíduo.

Figura 1 – Giotto di Bondone, Madonna entronizada com santos e virtudes, 1267-1337, afresco.



Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/arte-gotica.htm>

Somente no século XVII os retratos de crianças começam a tornarem-se numerosos, “a criança agora era representada sozinha e por ela mesma” (ARIÈS, 1986, p. 60) - ainda que a mortalidade infantil tenha se mantido elevada tal qual no século XIII. A valorização da criança é considerada precoce, uma vez que a mudança demográfica aconteceria mais de um século depois, mas também dialoga diretamente com os avanços da medicina preventiva, que incluem os cuidados de vacinação, por exemplo, um dos responsáveis pela redução da mortalidade, assim como práticas de higiene (ARIÈS, 1986, p. 61). Todo esse movimento é oriundo de

dois avanços: científico e filosófico. A ciência começa a desenvolver-se juntamente com uma sociedade moderna e a filosofia vive os indícios do início do Iluminismo.

Um exemplo de obra do século XVII é a famosa tela *As Meninas*, de Velázquez (Figura 2). A obra é uma retratação da família real, em especial das filhas de Felipe 4º. Além de todas as curiosidades artísticas que apresenta, por toda sua qualidade técnica e elementos retratados, as crianças são retratadas anatomicamente como crianças.

Curiosamente, Rousseau aborda o mesmo fato da mortalidade infantil, mas ressalta como um movimento de valorização da infância

Conquanto se aponte, mais ou menos, o mais longo termo da vida humana e as probabilidades de aproximar-se desse termo a cada idade, nada é mais incerto do que a duração da vida de cada homem em particular; muito poucos chegam ao mais longo termo. Os maiores riscos da vida estão em seu início; menos se viveu, menos se deve esperar viver. Metade quando muito das crianças que nascem chega à adolescência; e é provável que vosso aluno não chegue à idade de homem. (ROSSEAU, 1979, p.48).

Figura 2 – Diego Velázquez, *As meninas*, 1656, tinta a óleo, 3,18m x 2,76m.



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50472322>

Com os Iluministas, as obras de arte na Europa voltam o olhar ao Classicismo, em um período denominado Neoclassicismo. Nesse período, o poder

econômico começa a ser descentralizado da igreja, com o fortalecimento da burguesia. Dessa forma, os temas retratados restringem-se ao cotidiano, entretanto com foco em uma visão social do correto, do exemplo social, baseado nos valores greco-romanos.

Vemos, do século XVIII ao XIX, “doces retratos” de crianças angelicais, mas que ocupam o espaço cotidiano, no campo, são crianças sociais. O movimento mantém o aprendizado da anatomia, oriundo do renascimento, na criança. O que significa uma interpretação da existência da criança enquanto criança de fato, porém uma idealização da infância.

Seguido desse movimento surgem os movimentos artísticos modernistas, estes em consonância com o pensamento Iluminista, que já era moderno. A diferença no modernismo é a estabilidade econômica da burguesia, a valorização de uma era moderna que buscava a ruptura com os valores do passado e, portanto, os artistas não precisam reproduzir os padrões de temas sacros.

Com isso, os artistas podem superar os padrões religiosos e aristocráticos, permitindo a busca constante por outras formas de representar e entender a imagem. Além disso, permite a despreocupação com o tema, sendo o cotidiano mais próximo da realidade. É possível notar nessas obras de arte um apelo à infância, o olhar cuidadoso sobre a criança que brinca, mas também o olhar promissor, da criança que faz aulas de *ballet*, de música, que estuda. Pode-se observar a noção de criança enquanto potencialidade.

Como exemplo, a obra do artista Candido Portinari (Figura 3), artista brasileiro situado no movimento modernista. Percebe-se a despreocupação com a perspectiva, característica do movimento modernista e o foco no tema, principalmente cotidiano e brasileiro.

A imagem apresenta, além das características que dizem respeito ao movimento artístico, o olhar sobre a criança enquanto criança. Não há, na obra, a representação da criança adulta, pelo contrário, apesar do desprendimento anatômico e de perspectiva, ela tem o corpo de uma criança. Além disso, está representada realizando uma ação característica da criança, que a é brincadeira, juntamente com outra criança. Essa obra apresenta a criança social, que interage e tem suas formas próprias de fazê-lo.

Figura 3 – Candido Portinari, Meninos Brincando, 1955, tinta a óleo, 60cm x72,5cm.



Fonte: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2012>

Após o movimento modernista, entra-se na arte contemporânea, que ainda é muito complexa de ser analisada, uma vez que não é possível obter um olhar de distanciamento. Entretanto, o que pode ser sugerido do período em que vivemos na arte é o constante questionar do presente na busca pela ruptura do *Chrónos*. Essa perspectiva pode ser refletida na forma com que se busca compreender a infância na atualidade, semelhante aos apontamentos de Kohan (s/ano) que propõe o estudo pela concepção de *Aión*.

2.3. Os jogos e as brincadeiras na história da infância

Ariès (1896) levanta a hipótese de que os jogos e as brincadeiras na infância do século XIII possam se tratar de representações da vida adulta.

Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo

profana e individual. Nesse processo ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas. (ARIÈS, 1986, p. 89).

O autor enfatiza a ambiguidade existente entre os brinquedos da infância e suas origens. Com o tempo, a distância da origem torna o brinquedo próprio da infância e o descaracteriza da ideia original.

Segundo Ariès (1986), a importância da primeira infância, que aparece no final da Idade Média, pode estar relacionada com o direcionamento dos brinquedos para a área infantil: “A infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos” (ARIÈS, 1986, p. 92). Este pensamento pode ser entendido como a reciclagem das práticas sociais dos adultos ou como ressignificações de papéis a partir dos objetos e interações disponíveis, Elkonin (2009), após analisar diversas vertentes da psicologia do jogo, afirma:

A criança, e os adultos, o desenvolvimento de suas relações e a mudança de lugar da criança na sociedade escaparam totalmente ao estudo os pesquisadores. E ainda mais: essas relações são examinadas sem conexão direta com o desenvolvimento psíquico [...]. Por isso se esquece totalmente que a criança vive numa sociedade humana e entre objetos humanos, a cada um dos quais se vincula um modo de agir determinado e elaborado pela sociedade, cujo agente é o adulto. Não vêem que os objetos não levam escrito o modo de agir com ele, nem o sentido humano de suas ações. Por último, tampouco se apercebem que o modo de atuar com um objeto pode ser assimilado pela criança somente em função de um modelo, e o sentido das ações só pode ser alcançado se elas se incluem no sistema de relações inter-humanas. (ELKONIN, 2009, p.187).

Outro ponto são os jogos, que por sua vez, foram instrumentos de socialização de toda a sociedade ao longo da história, Ariès (1986) acredita que o jogo só é interessante quando há conexão com a vida adulta.

Nos séculos XVII e XVIII, houve uma modernização da sociedade por parte de “uma minoria poderosa e culta de moralistas rigorosos” (ARIÈS, 1986, p.104) que pretendeu moralizar a cultura, banalizando assim muitos jogos e brincadeiras, que até hoje julgamos profanos, classificando os jogos em maus e bons. Neste momento, também é apresentado o cuidado com a infância, a preocupação em preservar sua moral.

Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes.

É notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento de infância e o sentimento de classe. (ARIÈS, 1986, p. 124).

Ariès (1986, p.83), comenta os registros do médico Jean Héroard, publicados no *Journal sur l'enfance et la jeunesse*, cujo segundo volume foi publicado em 1868, em que apontam a rotina detalhada do jovem Luís XIII. As rotinas se parecem, e muito, ainda que possuam mais de um século de distância.

A rotina do jovem era repleta de atividades voltadas para o seu ser-adulto-completo: Nos primeiros meses de vida brincava de cavalo de pau e peão, com 1 ano já cantava e tocava violino, aos 2 anos dançava todos os tipos de danças, conhecia os princípios religiosos e tinha a fala desenvolvida. Aos 4 anos a criança já sabia escrever e obedecer às regras de etiqueta, ao tempo em que brinca com bonecas, recorta papéis e ouve fábulas.

O jovem em questão era cada vez mais incorporado ao mundo adulto, com jogos mistos, como mímica, e frequenta os espetáculos teatrais e de dança adultos. Aos 5 anos já não tem jogos específicos para crianças, vive inteiramente no mundo adulto. Aos 7 anos inicia a alfabetização, caça e montaria, nessa fase também era esperado a inserção da criança na escola - para os nobres - ou no trabalho (ARIÈS, 1986, p.87).

Somente a partir dos séculos XIX e XX os estudos científicos sobre os jogos ganham novas dimensões, surgindo, assim, teorias que visam esta atividade com vários enfoques. Entre elas, destaca-se:

A teoria do recreio, de Shiller (1875), que preconiza que o jogo serve para recrear-se, isto é, que sua finalidade intrínseca é o recreio; a teoria do descanso, de Lazarus (1883), em que o jogo é visto como atividade que serve para descansar e para restabelecer as energias consumidas em atividades serias ou uteis; a teoria do excesso de energia, de Spencer (1887), que observou o jogo dos

animais e concluiu que o jogo tem como função a descarga da energia excedente. (NEGRINE, 1994, p. 9).

Já Sarmiento (2009, p.22) afirma que o jogo e a fantasia são formas da criança simbolizar o mundo, enquanto Corsaro (2011, p.53), afirma que ela se apropria da cultura do mundo adulto. A criança, a princípio, apropria-se (associa) dos elementos da cultura adulta, adquirindo eles como referencial inicial; em seguida, acontece o processo criativo, que é justamente a associação seguida pela dissociação, quando ela retira aquela informação do mundo adulto para trazer para a sua realidade; concluindo com a reassociação que gera um novo elemento, próprio da sua cultura.

Desde a antiguidade greco-romana (Aristoteles, Tomás de Aquino, Seneca, Sócrates), os jogos aparecem como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar. Por um longo tempo, o jogo infantil fica limitado a noção de recreação. Durante a Idade Média, o jogo foi considerado “não-sério”, por sua associação ao jogo de azar, bastante divulgado na época.

O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdo de história e geografia e outros, a partir do renascimento¹⁰, o período de “compulsão lúdica”. O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo.

Ainda durante a antiguidade os jogos eram vistos, como uma brincadeira, tendo seu sentido voltado ao brincar. Somente no renascimento constrói-se a ideia de que os jogos são importantes para a aprendizagem, tornando-se adequados para a aprendizagem de vários conteúdos escolares.

Faz-se necessário destacar também a fala de Vygotsky (1988, 1987, 1982 *apud* Kishimoto, 1998, p. 32) que destacou que “os processos psicológicos são construídos a partir de junções do contexto sociocultural”. Para o autor, o jogo infantil é o resultado de processos histórico-sociais, pois esses processos interferem no pensamento do ser humano.

¹⁰ Movimento artístico, cultural e científico, oriundo na Itália no século XV. Propõe a retomada dos valores de Roma, antiga capital da Itália que era considerada o centro do mundo civilizado. Essa retomada apresentava uma visão distorcida sobre os conceitos artísticos da época antiga, e a razão era associada à ideia de dom proferido por Deus (GOMBRICH, 2012, p.223).

2.4. A história da criança no Brasil

Para Nogueira (2012, p.7), no caso do Brasil, o conceito de criança veio carregado de muitas contradições “pertencentes às diversas fases de seu desenvolvimento e que devem ser consideradas na compreensão de um fato tão abrangente quanto o da concepção de infância e da compreensão dos direitos que lhe são inerentes”.

Para a autora:

A realidade brasileira foi muito diferente da apresentada nos países europeus, e um dos problemas a ser considerado, é que entre nós, a escolarização e a emergência da vida privada chegaram com grande atraso, se comparados ao que aconteceu em outros países ocidentais. É preciso acrescentar à nossa análise, os problemas que vieram como herança dos colonizadores. No caso brasileiro, além das dificuldades que afligiram a criança europeia, tivemos outras, como por exemplo, os naufrágios nos tempos de colonização, que acentuaram o problema de separação entre pais e filhos e o da escravidão que representou grande atraso para o desenvolvimento do país e deixou muitas crianças à margem da sociedade. É importante lembrar que os escravos permaneciam sem identidade até os quatorze anos e no Brasil a escravidão só acabou no final do século XIX, mesmo assim, deixando diversas sequelas e dificuldades para a população negra de um modo geral, problema que alcançou diretamente as crianças. (NOGUEIRA, 2012, p. 8).

Um dos problemas que acompanham os estudos da infância no Brasil é a falta de relatos sobre a trajetória das crianças, principalmente as pobres e negras e as poucas narrativas que foram deixadas a esse respeito não são provenientes nem daqueles que as experimentaram, nem de suas famílias, mas das instituições oficiais, fato que pode levar a uma visão retorcida da realidade. (NOGUEIRA, 2012, p. 8 *apud* DEL PRIORE, 2000; MARCÍLIO, 1998; VENÂNCIO, 1999; RIZZINI, 2007).

Ainda para Nogueira (2012), a dificuldade para encontrar relatos sobre crianças no Brasil se dá pelo fato de que se crescia muito cedo no país, especialmente no século XVIII:

[...] as mulheres poderiam se casar desde os doze anos e com quinze já se considerava a população como adulta. Além disso, a História por muito tempo relatou os fatos do ponto de vista da população mais forte e dominante, e obviamente a criança não seria o ponto de partida para tais relatos (NOGUEIRA, 2012, p. 8).

Poderíamos começar a pensar a história da infância no Brasil a partir das crianças que foram trazidas no período de colonização, pois além de homens e mulheres, crianças também estavam presentes no povoamento realizado no século XVI. Ramos (2000) nos mostra que nas longas viagens marítimas, encontravam-se nos navios não apenas as crianças que vinham em companhia de seus pais, mas também outras tantas na condição de grumetes e pajens, conhecidas como “órfãs do Rei”. As meninas eram enviadas ao Brasil, para se casarem com os súditos da coroa, os meninos, participavam da população dos navios como grumetes, ou seja, ajudantes de marujos. As crianças, de acordo com esse autor, eram consideradas como pouco mais que animais e imaginava-se que sua força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo. (NOGUEIRA, 2012, p. 8).

Ainda dialogando com Nogueira (2012), pode-se afirmar que ao longo do século XVIII e início do XIX, houve um grande investimento no recrutamento infantil para trabalho nos navios. Venâncio (2000) aponta que, ao longo da Idade Moderna, crianças pobres, órfãs e rejeitadas eram recrutadas para trabalhar nos navios e servir nas guerras, isso acontecia quase que sem nenhuma preparação. Baseavam-se na ideia de que crianças órfãs, bastardas ou abandonadas se tornariam soldados ou marinheiros ideais, tendo a pátria como mãe e dedicariam à nação todo amor, fidelidade e lealdade que poderiam dedicar a seus familiares.

Segundo Marcilio (1998 *apud* Nogueira 2012, p.15), da mesma forma que na Europa, aqui também houve a fase caritativa que pode ser observada do período colonial até meados do século XIX. Nessa fase, todas as ações em favor dos pobres eram vistas como meios de conseguir a piedade de Deus para si mesmo. É nesse período que surgem as primeiras instituições de proteção à criança órfã ou abandonada. Surgem as primeiras rodas de expostos e com elas, instituições de atendimento às crianças, as misericórdias.

No passado não se usava o termo abandonado, mas sim enjeitado ou exposto. Durante os séculos XVIII e XIX, milhares de crianças foram enviadas a instituições assistenciais existentes nas cidades brasileiras. Esses abrigos nas Santas Casas de Misericórdia eram

destinados a receber recém-nascidos abandonados por suas famílias. (NOGUEIRA, 2012, p. 16).

No início do século XIX, o Estado brasileiro começa a definir questões específicas para a infância, como apoio econômico para casas específicas de amparo à crianças órfãs, acolhidas pela Igreja. A Lei Penal do Império – Código Criminal de 1830 é a primeira lei que vai diferenciar as penas para crianças e para os adultos, estabelecendo as Casas de Correção, que só obtiveram funcionamento efetivo aproximadamente em 1850.

Em 1871 é promulgada a Lei do Ventre Livre, quase no final do século XIX, a lei considerava livre os filhos de escravas nascidos a partir de então. Agora essas crianças deixam de ser responsabilidade dos donos de escravos e tornam-se responsabilidade do Estado que precisa acolher e encaminhar os infantes.

Com a retirada gradual dos poderes da aristocracia rural, a abolição da escravatura no Brasil, Lei Imperial nº 3.353, sancionada em 13 de maio de 1888, a conhecida 'Lei Áurea', acontece o êxodo rural, movimento essencial para aflorar políticas públicas de amparo à criança. Uma grande massa de pessoas chegando às cidades gera um desequilíbrio urbano e surge a necessidade de organizar e disciplinar a sociedade (PETRI, s/ ano). A organização da sociedade pelo Estado, então, reafirma a criança como 'o futuro adulto', cidadão e, principalmente, como mão de obra.

Com o Ato Adicional de 1834 a responsabilidade e a manutenção da educação passam a ser divididas de forma muito semelhante à atualidade: a educação primária, secundária e profissional seriam responsabilidades das províncias; e a educação superior como responsabilidade do governo imperial.

Surgem, nesse período, os primeiros estabelecimentos de ensino regulamentados, como Colégio Dom Pedro II, criado no decreto de 2 de dezembro de 1837, no Rio de Janeiro.

No século XX, com o processo de industrialização latente no país as crianças brasileiras são fortemente utilizadas como mão-de-obra nas indústrias.

As crianças contratadas nessas fábricas, muitas vezes tinham apenas oito anos de idade e só para lembrar alguns dos riscos que corriam, podemos falar sobre os ferimentos nas máquinas que

poderiam trazer sequelas físicas irreversíveis ou morte prematura das crianças, bem como o perigo de choques elétricos. (NOGUEIRA, 2012, p. 13).

É somente na última década do século XX que há de fato o reconhecimento do direito social das crianças e que vai resultar na afirmação deste direito por meio da Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é promulgada. Aqui, não consta uma educação para as crianças pequenas, a educação tem início no Ensino Primário, que propõe:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (BRASIL, 1961).

Em 1971, outra Lei de Diretrizes e Bases é promulgada e, essa passa a denominar ensino primário como primeiro grau e o ensino médio como segundo grau. Surge, então, o ensino infantil não obrigatório, disposto no artigo 19 da seguinte forma:

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. (BRASIL, 1971).

É só a partir da Constituição Federal de 1988 que fica definido como dever do Estado assegurar o atendimento nas creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos de idade. Reafirmado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - (Lei Federal nº 8069/90) (BRASIL, 2017b), define os direitos e o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de até 6 anos de idade. Após anos de elaboração, a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) é

promulgada em 1996 e define a Educação Infantil como parte integrante da educação Básica, assim como o Ensino Fundamental e Médio.

Em 1990 há promulgação de uma lei de proteção à criança no Brasil, a Lei Nº 8.069 de 13 de junho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2017) que define em seu Artigo 3º a criança e o adolescente com sujeito de os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

No entanto, o período da infância e adolescência no país ainda continuou, durante quase todo século XX, fortemente marcado pela filantropia e casas de recolhimentos, principalmente ao menor abandonado.

A LDB de 1996 apresenta no Capítulo II que na Educação Básica é estabelecida uma Seção para a educação infantil, incorporada somente em 2013, a qual define que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade; 37II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 22)

Cabe lembrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1989 (ECA) (BRASIL, 2017b, p. 19) considera criança pessoas de 0 a 12 anos de idade incompletos. De acordo com o plano educacional no Brasil, que considera 6 anos a idade mínima para o ingresso no Ensino Fundamental, ao ingressar no Ensino Fundamental, é deixada de lado a concepção da infância, perante os currículos educacionais e sua formação baseia-se nos princípios de cidadania e mercado de trabalho.

Em 2006 é aprovada a lei nº 11.274/06, com exercício em vigor no ano de 2010, a mesma define que a matrícula no Ensino Fundamental deve ter início aos 6 anos de idade, fazendo com que esta etapa do ensino tenha duração de nove

anos ao todo. Esta atualização interfere na redução de um ano da Educação Infantil, sendo agora responsável pela faixa etária de zero a cinco anos.

Mais tarde, já no século XXI, por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 o Ministério da Educação (MEC) por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) definindo criança da seguinte forma:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010).

O país avançou em políticas públicas voltadas para a educação na infância neste início de século XXI referendando os dispositivos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 ao tratar a educação como direito. A Escola e seus profissionais passam, assim, a terem e a cumprirem um papel fundamental não só na garantia deste direito, mas também na construção de uma outra concepção de criança enquanto sujeito histórico e que, portanto, é também construtora de seu fazer no mundo.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), a criança é apresentada como um sujeito social e histórico e as brincadeiras são maneiras de expressar seu entendimento de mundo. Além disso, utilizam diversas linguagens para expressar seu processo de construção do conhecimento:

Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), a criança é abordada não só como um Sujeito histórico, mas também de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,

aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Neste contexto, considerar a importância de vivência da infância é essencial para o desenvolvimento da criança, por isso as atividades lúdicas e de expressão devem existir durante todo o processo de aprendizagem.

3. PROCESSO CRIADOR

A sala de aula, ambiente de troca de experiências, é um ambiente propício para que o processo criador ocorra e depende justamente da inter-relação entre os fatores: imaginação, brincadeira, jogos, lúdico e criatividade.

Por um lado, a fantasia é definida pelas funções imaginativas e corresponde à busca pela resolução de conflitos no campo das ideias. Por outro lado, a criatividade se apropria da fantasia para então gerar algo novo, regido pela transformação de algo, muitas vezes externalizado para o físico. Ambas apropriam-se do repertório da criança, construído a partir das suas relações sociais e a cultura em que está inserida.

O processo criador é responsável pela evolução do homem, em relação direta com sua capacidade de adaptar-se, se o homem apenas assimilasse os conhecimentos historicamente acumulados e não criasse após se apropriar deles, viveria um estado de estagnação. Assim, é importante que compreendamos como esse processo ocorre.

3.1. Como ocorre o processo criador

O processo criador pode ser entendido como toda ação que gera algo novo. Seja essa ação imaginária, no campo dos pensamentos, seja ela prática, no campo do real; quando ela gera algo, não necessariamente físico, configura-se um processo criador (VIGOTSKI, 2009). Esse processo ocorre após uma decorrência de fatores que influem diretamente em todas suas etapas. O processo criador é como, diante da atividade que a criança está desenvolvendo, ela ressignifica os instrumentos que possui.

Segundo Vigotski (2009) a criança age refletindo e transformando a cultura em que está inserida, apropriando-se:

[...] essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com 29 outros (VIGOTSKI, 2009, p. 8).

Este processo pode ser entendido também no conceito de drama, cunhado por Georges Politzer (1946)¹¹ e utilizado por Vigotski para entender a psicologia. O conceito é uma análise de comportamento e reproduções, em que o indivíduo possui uma relação/ diálogo com ele mesmo que é resultado da síntese das relações externas que possui. Essa relação em si mesmo, gerada pelas interações sociais, é expressa de diversas formas, seja nas demais relações sociais, nos pensamentos, nos sentimentos ou nas ações.

O drama é constituído pela diversidade e complexidade dessas relações sociais internalizadas. Portanto, toda relação gera uma resposta pessoal, do meio com o indivíduo e, em resposta, do indivíduo com ele mesmo. A relação do drama com a criatividade é a de que, em suma, o processo criativo é oriundo da comunicação do indivíduo com o meio e, depois, do indivíduo com si mesmo.

Para a criança, a escola é um dos mais vastos espaços de socialização, propiciando que a troca de microculturas seja rica, e, portanto, seu repertório de relações acrescido. Além disso, a escola é também responsável pela apropriação do conhecimento científico historicamente acumulado, fomentando não só novos referenciais para a criança, como também a análise crítica deles.

Serve também para sua criatividade, pois utiliza essas diversas apropriações da cultura que a cerca como fomento, material que acresce as construções da criatividade:

O desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com outros (VIGOTSKI, 2009, p. 8).

Portanto, a criança age refletindo a cultura que absorve e nos termos de drama.

Sendo assim, é possível assumir que a cultura, principalmente na infância, é gerada pelas relações dela com o mundo. E é com isso que o processo criador trabalha, utilizando as vivências para se desenvolver.

¹¹ Georges Politzer foi um filósofo marxista francês, publicou diversos livros, entre eles *Princípios elementares de filosofia* (1946).

Portanto, a atividade criadora do homem é toda aquela em que se cria algo, e independe de ser um objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento. Vigotski (2009, p.14) define dois tipos de atividade: reconstituidora e combinatória.

3.2. Atividade reconstituidora ou reprodutiva

Esse tipo de atividade liga-se intimamente com a memória é a reprodução do que existe diante do indivíduo e que foi assimilado e elaborado antes. A atividade em si nada cria de novo, sua base é a repetição do que já existia e é responsável por facilitar a adaptação dos homens ao mundo que o cerca.

Esta atividade é também uma forma de reelaboração das vivências importante para a memória. Por exemplo, o ser humano sabe que se tocar no fogo, irá se queimar, guardar essa informação é importante para que não repita o ato. O mesmo ocorre com informações historicamente acumuladas e no ensino formal.

O conhecimento historicamente acumulado é memorizado diante da atividade reconstituidora, em que o indivíduo não precisa ter vivenciado a ação. Um exemplo é compreender os fundamentos matemáticos ou históricos, não é necessário que esteja presente durante a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) para que saber como ela desenvolveu-se, ou estar ao lado de Bhaskara¹² para compreender a fórmula. Basta que a informação seja coerente ao indivíduo, para que ele a associe e, nesse caso, sem gerar algo necessariamente novo diante disso.

3.3. Combinatória ou criadora

Trata-se da criação de imagens e ações novas. Quando se elabora uma ideia ou imagem própria, imaginando experiências que não vivenciou, por exemplo, passado pré-histórico ou futuro. É essa atividade criadora responsável pelas perspectivas de futuro do homem.

¹² Bhaskara (1114 – 1185) foi um importante matemático indiano, desenvolveu a fórmula de bhsakara, principal base de estudos matemáticos da atualidade.

A atividade criadora é a construção do novo sob um repertório já conhecido, a ideia é semelhante à de construção: ao associar o objeto/ ação já conhecido “A” ao objeto/ ação já conhecido “B” temos um novo objeto/ ação “AB = C”, fruto da atividade criadora. A combinação deste repertório é fomentada pela fantasia, que permite à criança, através da ludicidade, elaborar novas construções imaginatórias.

No cotidiano, entende-se fantasia e imaginação como o que não é real, que não corresponde à realidade, portanto desprovido de significado prático sério. Enquanto que, na realidade, a imaginação, base da atividade criadora, é necessária em todos os campos da vida cotidiana, ela “faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Há também a relação entre a atividade de imaginação e a realidade, que Vigotski (2009, p.24) divide em quatro:

A primeira, parte do princípio de que toda obra criada na imaginação constrói-se a partir de elementos da realidade, suas vivências, linguagens e experiências do indivíduo, num processo imaginativo. Os elementos em si são reais, porém a associação entre eles é do campo da fantasia.

Uma forma de exemplificar esse processo é utilizando a linguagem visual, no caso, o desenho. É como se assumíssemos que o indivíduo tem conhecimento da forma de uma casa, assim como também possui conhecimento da forma de uma nuvem. Ambos são representações da realidade, mas, a partir delas, é possível transformar: uma casa cujo teto é uma nuvem.

Assim, a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade das experiências do indivíduo, uma vez que essas experiências constituem o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais repertório for possibilitado ao indivíduo mais potencial criativo ele possui.

A segunda é a criação a partir de elementos já reelaborados, é mais complexo pois apresenta a influência da construção social. Segundo o autor, nessa situação, o meio em que vivemos é parte do repertório, gerando uma ampliação da experiência, por exemplo, quando com base na narração ou descrição de um fato por outra pessoa nos sentimos vivenciando aquele momento. Enquanto no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo a experiência que se apoia na imaginação.

O terceiro é o caráter emocional, dividido na lei da dupla expressão dos sentimentos, lei do signo emocional comum e na lei da realidade emocional da imaginação. A lei da dupla expressão dos sentimentos é quando o ser humano entende o mundo e tem sua percepção alterada de forma diferente de acordo com seu sentimento, assim, a realidade é entendida de acordo com um sentimento (de ordem pessoal). Dessa forma, um exemplo é a experenciação do sentimento de frustração: o ser humano passa a interpretar as relações baseadas nesse sentimento, negativo, em que as relações vão parecer mais penosas, por exemplo.

A lei do signo emocional comum é a influência do fator emocional sobre a fantasia combinatória, na qual se agrupa os elementos afetivos criando novas combinações (improváveis ou não). Ambas as leis baseiam-se no princípio de que o sentimento influi na imaginação. Neste caso, podemos retomar à casa com teto de nuvem, e observar que, vivenciando-se um sentimento negativo, com desconforto, é possível que a nuvem esteja chovendo dentro da casa, gerando um ambiente frio e hostil. Aqui observamos a atividade combinatória influída pelo sentimento.

A lei da realidade emocional da imaginação, ainda no terceiro caráter emocional, trata da ocorrência de que qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre os nossos sentimentos, sendo todo sentimento que provoca verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa e que dela se apossa.

Como, por exemplo, as emoções geradas a partir de teatros, música, contações de história ou mesmo construções criadoras próprias, em que o indivíduo realmente apropria-se da narrativa da situação e a experiência de tal forma que o sentimento se torna real. Nessa lei, a imaginação influi no sentimento.

A quarta e última forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é o círculo completo da atividade criativa da imaginação que acontece quando um elemento irreal se torna real quando materializado. Assim, após se apropriar de elementos presentes na sua cultura e transformá-los, o indivíduo ainda os externaliza de forma material, tornando-se um objeto.

Um exemplo são as obras de arte e a construção a partir da lógica interna que norteia seu desenvolvimento. Seria como se o indivíduo que fantasiou a

casinha que chove a desenhasse, pintasse ou escrevesse sobre ela. Este elemento deixa de ser específico da fantasia e torna-se real.

A externalização do pensamento fantasioso é o que requer do indivíduo a maior compreensão dos meios de linguagem, pois ele busca neste processo a resolução do conflito. Ela só ocorre quando organizada cerebralmente e o recurso humano para tal é a linguagem. Assim, a criança, principalmente por ter meios de expressar-se - como a linguagem - diferentes e limitados em relação ao adulto, precisa ter suas diversas formas de expressão validadas, pois ali ela resolvia um conflito interno, ainda que para o adulto a representação em si não seja entendível.

Além de todas as formas diferentes de interação entre a realidade com a imaginação, Vigotski (2009, p.36) aborda também a complexidade do processo criador, na qual a criação, objeto final, é resultado de um longo processo gestacional. Este processo tem início com as percepções externas e internas que são as bases da nossa experiência.

O que a criança vê e ouve são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação (VIGOTSKI, 2009, p. 36), a partir desse material acumulado é construída a fantasia da criança, um processo de dissociação e associação constantes são partes importantes no movimento de desconstruir e criar: “[...] o momento subsequente que compõe os processos da imaginação é a associação, isto é, a união dos elementos dissociados e modificados [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 39). A associação pode ocorrer de diversas formas, seja de forma objetiva ou subjetiva.

Toda impressão já se constitui de forma complexa, composta de múltiplas partes separadas. É a dissociação que fragmenta este todo complexo em partes. As histórias aumentadas com números e proporções absurdas são reflexos do exagero que faz parte do pensamento criativo.

Para Vigotski (2009), o processo criativo é essencialmente dependente de vivências e a partir das vivências é natural do ser humano realizar suas desconstruções e construções, gerando indivíduos cada vez mais únicos e cada vez mais conectados.

Assim, o processo criador é essencialmente a ressignificação dos instrumentos e símbolos de forma única que possui em si valores associados à

identidade, subjetividade e ideologia. Nele o indivíduo não só se identifica, como também se expressa.

3.4. Processo criador na educação infantil

Com a finalidade de flexionar as relações entre a escola de educação infantil e o processo criador, pretende-se apresentar a estrutura em que a escola insere-se, considerando seu contexto legal e social e como o processo criador desenvolve-se no ambiente escolar.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) que contempla as orientações da LDB (BRASIL, 1996) e que recentemente implementou a Educação Infantil na etapa da Educação Básica, portanto obrigatória, esse documento respondia ao currículo exigido pela lei.

O RCNEI é dividido em dois âmbitos de experiência: o primeiro, Formação Pessoal e Social, que discorre sobre os processos de construção da identidade e da autonomia das crianças; e o segundo, Conhecimento de Mundo, que é dividido em seis documentos, correspondente às linguagens que deverão ser construídas pelas crianças - Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998).

A proposta da LDB (BRASIL, 1996) para a organização de diretrizes é atendida pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, no caso da educação infantil, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), documento de suma importância para a educação infantil. Essas diretrizes propõem o ensino pautado no lúdico, com o olhar centrado na criança e no seu desenvolvimento.

No documento é apresentado que as propostas pedagógicas da Educação Infantil sejam divididas em três princípios, sendo eles: éticos, políticos e estéticos. Os princípios estéticos são os que mais se destacam para esta pesquisa. Estão descritos da seguinte forma:

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p.16).

Dessa forma, o documento exprime que a educação infantil como um todo deve abordar a criatividade e a ludicidade, confirmando que esses pontos não devem ser restritos ao professor de Artes, por exemplo, mas sim para todos os envolvidos no processo educacional na infância.

Em 2017, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017a). Este documento também é desenvolvido em resposta ao proposto no inciso IV do artigo 9º da LDB, citado no início desse capítulo. A BNCC possui caráter obrigatório em todos os currículos de todas as redes de ensino básico no país, já o RCNEI e as DCNEI são apenas documentos orientadores, cuja utilização não é obrigatória.

Segundo os documentos orientadores, a escola pode ser observada como agente que tem responsabilidade sobre o desenvolvimento criativo da criança. Essa responsabilidade se dá em consonância com dois fatores já abordados ao longo desse trabalho: a relevância social e cultural que a escola tem para a criança e a relação entre as funções de imaginação e criatividade com o desenvolvimento psíquico da criança.

Segundo Saviani (1999) a escola surge, em princípio, para estabelecer os padrões propostos por uma classe dominante e vai se desenrolando de forma cada vez menos democrática. Assim, a prática pedagógica, na busca por superar esse processo (que vem desde as etapas institucionais) deve se apropriar de práticas revolucionárias, articulada com os interesses populares, esta:

[...] não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1999, p. 79).

A prática didática-pedagógica proposta pelo autor demonstra o diálogo direto entre a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural, que relaciona as trocas sociais dentro da escola, a cultura historicamente acumulada e a independência do aluno que significa assumir ele como sujeito de vontades próprias e que necessita de expressar.

Dividida em 5 passos; o primeiro passo é a prática social, seguido da problematização, depois a instrumentalização, catarse e por fim, novamente a prática social, pressupondo-se que agora os alunos têm o mesmo nível sintético do assunto que o professor tinha quando o expôs a primeira vez, essa proposta parte da prática social, a compreensão dos sujeitos (professor e aluno) diante dela, partindo para o diagnóstico de problemas nessa prática e depois da apropriação de instrumentos:

[...] trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. (SAVIANI, 1999, p. 81)

E finalmente a superação do problema e a elevação da compreensão do sujeito. Em resumo, Saviani (1999, p.83) propõe:

O movimento que vai da sícrese ("a visão caótica do todo") à síntese ("uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações mais simples") constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Importante afirmar que, ao considerar a compreensão dos sujeitos, a interpretação do professor sobre o aluno ocorre em dois fatores: professor que favorece a apropriação dos instrumentos para o aluno, ao mesmo passo em que assume que o aluno também é indivíduo, e não só aluno enquanto grupo em síntese, podendo se apropriar e ressignificar o instrumento de acordo com seu próprio referencial cultural.

Esses processos funcionam na mesma perspectiva do desenvolvimento criativo, como descrito anteriormente. Assim, entende-se que a pedagogia histórico-crítica, por ter a mesma base teórica que a teoria histórico-cultural, o materialismo histórico-dialético, é a forma mais próxima de se atingir as funções do processo criador.

Saviani defende que a pedagogia precisa ser crítica para ser transformadora e a criticidade da educação se faz principalmente considerando a relação dialética desenvolvida diante do conhecimento historicamente acumulado. O processo de ensino-aprendizagem é necessariamente dialético. Além disso, o autor enfatiza a importância da escola como instrumento principal e seguro do saber sistematizado.

3.5 Correlações e análises das ações da criança na educação infantil com o processo criador

Para a criança, a brincadeira, essencialmente lúdica, portanto, uma situação imaginária fantasiosa é uma alternativa social e física, onde a criança representa um papel social, repleta de interpretações. É na brincadeira que a criança vivência e busca a resolução de seus conflitos, portanto, reduzi-la à reciclagem das ações adultas não é suficiente. Dessa forma, a brincadeira, além da tentativa de gerir conflitos internos, é também uma resposta cultural, da criança que se apropria da cultura que a cerca, adquirindo novas linguagens a partir dela, para então resolver seus conflitos.

Diante disso, o processo criativo ocorre durante a brincadeira, enquanto a criança apropria-se dos elementos vivenciados. É no processo criador, juntamente com o lúdico, que a criança faz o movimento de somar os elementos que conhece e os associar na fantasia, criando as situações de representação, por exemplo.

Na escola, a brincadeira pode ser induzida e as relações de fantasia podem ser instigadas pelo professor ao fornecer referenciais novos para que a criança possa se apropriar.

Ademais, o papel da escola nesse processo é indispensável, enquanto espaço que busca práticas revolucionárias, através da pedagogia histórico-cultural, “[...] a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática

é o ponto de partida e o ponto de chegada.” (SAVIANI, 2013, p.120). Saviani (1999, 2013) desenvolve uma pedagogia alinhada com o desenvolvimento cultural e psíquico do ser humano, observando o homem como ser social que se desenvolve adaptando a natureza e através da transmissão de saberes:

A pedagogia histórico-crítica, ao prescrever a natureza da educação escolar, seu objeto e fins, aponta na direção das condições objetivas requeridas ao desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas, na base das quais radicam as funções psíquicas superiores. Trata-se, portanto, da formação das capacidades requeridas à inteligibilidade do real, ou, em outras palavras, da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Por essa razão, o reconhecimento do papel da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos exige a análise dos conteúdos veiculados por ela, ou melhor, determina a análise da natureza dos conhecimentos. (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 18).

Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica defende a transmissão dos conhecimentos universais, considerando o planejamento intencional de forma e conteúdo, ações didáticas e saberes historicamente sistematizados (SAVIANI, 1999).

Ao basear-se principalmente na prática social para iniciar o processo pedagógico, a pedagogia histórico-crítica permite à criança apropriar-se de sua própria cultura e conhecimento previamente adquirido para interpretar a nova situação exposta. Esse movimento, que pressupõe uma análise dialética, enriquece os processos de criatividade da criança, pois ela é incentivada a fazer novas relações a partir do que já conhece. Além disso, totalizará em algo novo – não completamente novo, mas novo no sentido de novas construções a partir do que já possuía, assim como proposto pelo processo criativo.

Portanto, o professor, enquanto mediador do conhecimento, pressupõe que a escola seja incentivadora para criações dos alunos e os referenciais oferecidos pelos professores para enriquecer o desenvolvimento dos alunos encontram-se na etapa de instrumentalização, onde o professor apresenta aos alunos o conhecimento científico: “Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.” (SAVIANI, 1999, p.81). Dessa forma, a catarse é a etapa em que o aluno experencia seu processo criador tomar forma, tornar-se consciente: “Trata-se da

efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (SAVIANI, 1999, p.81).

A brincadeira é um meio muito utilizado pelas crianças e também de muito aporte para o processo criador, como abordado ao longo do texto. Além disso, quando mediada pelo professor ela vivencia etapas semelhantes da proposta pedagógica histórico-cultural: a prática social – realidade do aluno; seguida da problematização, o conflito interno a ser solucionado; a instrumentalização – as intervenções do professor mediador; a catarse – onde a criança apropria-se da fantasia e dos conhecimentos adquiridos para transformação da situação, e novamente a prática social – agora reformulada para a criança.

Dessa forma, os processos criativos podem estar diretamente intercalados aos processos lúdicos da criança e a brincadeira, enquanto atividade lúdica, pode também ser utilizada na escola de forma que o professor aproprie-se dela como meio para o enriquecimento cultural, cognitivo e criativo da criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apropriamo-nos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para compreender a criança e seu desenvolvimento na sociedade tendo na imaginação e na criatividade - principal objeto de estudo deste trabalho – o aporte para o desenvolvimento do processo criador na escola de educação infantil.

A teoria histórico-cultural permite-nos inferir que a infância é marcada e está inserida em diversos recortes: geográficos, sociais, culturais e espaciais. Tornando os estudos mais próximos do entendimento da concepção de criança como ser histórico-social.

Assim, as crianças, em todos os períodos históricos, foram e são, seres sociais com necessidade de expressar-se, ainda que socialmente não fossem entendidas dessa forma.

Como demonstrado, a infância é uma etapa da vida que possui importante dimensão de construção social. Fica evidente nesta pesquisa que as diversas concepções constituídas ao longo dos tempos são peças-chaves para compreendermos o processo histórico de seu desenvolvimento. Os estudos demonstraram que a infância deve ser compreendida como um modo particular de pensar a criança e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo.

Procuramos ao longo desta dissertação refletir sobre a aparente naturalidade que caracteriza a infância e sublinhamos as concepções que demonstraram como essa etapa da vida possui uma importante dimensão de construção social.

Entendemos que, quando se analisa as concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum, quer à produção científica centrada na infância, há disparidades de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser.

Podemos considerar que a concepção de infância e construção do sujeito muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos e até mesmo com as peculiaridades individuais.

Em diferentes momentos históricos, utilizaram-se de preceitos, instrumentos, narrativas, subterfúgios para 'moldar' o comportamento infantil e/ou possibilitar o desenvolvimento da criança.

Mesmo com estudos modernos sobre a infância, ainda temos dificuldades em definir uma concepção precisa sobre o que é ser uma criança, pois sabemos que a sua história é construída pelo adulto: seus valores, suas aprendizagens e suas experiências estabelecem-se a partir destas relações.

Esta discussão faz com que reafirmamos a necessidade de pesquisas na área que possam aprofundar e elucidar as questões da infância e as suas transformações, principalmente no que diz respeito às concepções da condição da criança enquanto ser social, sujeito ativo, uma criança concreta que ocupa um lugar na história através de relações sociais que se estruturam a cada dia. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela fazem-se presentes, nos seus mais diferentes momentos. (KUHLMANN JR, 1998, p. 33).

É baseado nas relações sociais que o ser humano organiza-se. O trabalho, a linguagem e o pensamento são atributos desenvolvidos com o fim de atingir a sobrevivência e as relações sociais.

Após compreender a criança como sujeito, devemos compreender seu desenvolvimento psíquico, em especial nesse trabalho nos debruçamos ao papel da fantasia, que é o recurso lúdico da imaginação para a resolução de conflitos existentes da criança. E a forma dela de organizar enquanto ser humano, assim como o adulto.

A brincadeira é essencialmente oriunda da imaginação, ela busca essa resolução de conflito natural do ser humano e só existe quando a imaginação da criança torna-se uma ação, que é a de representação de papéis. E, assim como a criatividade, são processos sociais.

Então, a criatividade, como demonstrado ao longo do trabalho, desenvolve-se a partir de um processo psíquico enquanto a criança ainda é muito nova, construída nas relações do seu contexto social e das experiências que ele

proporciona a ela, como na família e na escola, ela se faz principalmente a partir da fantasia e do estímulo.

Portanto, conclui-se que a criança, por se tratar de um ser social, possui conflitos internos gerados por essas interações sociais. Na imaginação, ela apropria-se dos recursos aprendidos, como a linguagem, as imagens e os sons. A partir disso, utiliza da fantasia, enquanto recurso lúdico, que transforma esses recursos reais (linguagem, som, imagem) e os adapta para a resolução do problema que a criança pretende solucionar. A brincadeira e os jogos são artefatos utilizados pela criança para externalizar este processo. Da mesma forma, a criatividade ocorre, pressupondo, portanto, que, como fruto desse processo, a criança desenvolva algo, seja de natureza física (objeto, desenho, fala) ou de natureza emocional (sentimentos, pensamentos).

A criatividade se faz presente no constante absorver e remodelar as referências fornecidas à criança e para que ela se desenvolva de forma construtiva é importante afirmar o papel da escola no processo, que garante à criança informação científica e de qualidade, ao mesmo tempo em que estimula a fantasia e fornece um espaço físico apto para que a criança desenvolva essas funções.

As criações das crianças em salas de aula são repletas dos movimentos propostos pelo processo criador: nas interações ela adquire fomento para as reconstruções dos elementos que já possuía em sua bagagem. Assim, o inovador pode ser diário, estimulado e visto nas narrativas que o aluno conta, seus desenhos, suas expressões são repletas de repertório.

A criatividade é, portanto, a atividade da criança, assim como o trabalho social é a atividade do homem adulto,

O psiquismo se constitui como tal na relação que a criança estabelece com o mundo, por meio de sua atividade. Dessa forma, as condições concretas de existência e o lugar que a criança ocupa objetivamente no sistema das relações humanas são fatores determinantes no desenvolvimento de sua subjetividade. (PASQUALINI, 2010, p.121).

A escola é espaço de maior potencial para estimular o processo criador, a fim de gerar algo diante da cultura já vivenciada do aluno e do repertório novo que a escola apresenta em todas suas dimensões.

Assim, a prática pedagógica deve ser crítica, incapaz de padronizar-se em um modelo geral, quando considera as relações sociais como norteadora, considera também a unicidade de cada indivíduo.

Essa unicidade, representada individualmente pela identidade do sujeito, quando posta na sala de aula, por um grupo de alunos e professores, gera interação entre culturas, favorecendo trocas dialéticas entre tais culturas e a subjetividade.

Com isso, o ambiente escolar deve ser valorizado enquanto espaço que desenvolve as funções psíquicas da criança, permitindo a ela o acesso a novos fomentos, que no caso da criatividade se alimenta do conhecimento historicamente acumulado, das sensações geradas nas interações sociais e nos sentimentos desenvolvidos nesse processo, auxiliando, a partir disso a expressão da criatividade como forma complexa e rica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ed – Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em novembro de 2020.

_____. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em novembro de 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Poder legislativo: Brasília, DF, 05.10.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em novembro de 2020.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em agosto de 2020.

_____. 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. V. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Versão Final. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: maio de 2018.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. CEDECA, Rio de Janeiro, 2017b.

CABRAL, Suziel H., SOUSA, Sonia M. G. O histórico processo de exclusão/inclusão dos adolescentes autores de ato infracional no Brasil. In: **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 71-90, jun, 2004.
CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre, Artmed, 2011.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Trad: Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004 Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Último acesso em: fev./2021.

GOMBRICH, Ernest Hans. **A História da Arte**. 16 ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2012.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez 1998.

KOHAN, Walter Omar. A Infância da Educação: O conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da Infância: filosofia**. DP&A, 2004. Disponível em: < <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca> > Acesso em maio de 2020.

KUHLMANN, JR.M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA; RIBEIRO; VALIENGO. Criança, Infância e Teoria Histórico-Cultural: Convite à reflexão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n.1, p. 67-77, jan/abr. 2012.

LURIA, Alexander R. **Curso de Psicologia geral** (Vol. I-II). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (p. 71 - 84), 1991.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Araraquara.

MARTINS, Lígia Marcia; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e Atividade: Categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

MARTINS, Lygia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Associados, 2016.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stella (org.). **A Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

NASCIMENTO, Carolina Piccheti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUEIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: Contribuições da teoria histórico-cultural. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPE)**, vol. 13, n. 2, p. 293-302, Julho/Dezembro de 2009.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. Políticas de atendimento à infância no Brasil: da colonização à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – um árduo caminho. In: **Políticas públicas para a educação no Brasil: infância, conselhos de educação e formação de educadores**. NOGUEIRA, I. S. C. e FONTOURA, Valdeci; (organizadores) Curitiba, PR: CRV, 2012.

OSTETTO, L. E., SILVA, G. D. B. Formação Docente, Educação Infantil e artes: entre faltas, necessidades e desejos. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n.41, p. 260-287, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Tradução de Maria Leticia Nascimento. In: **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n.1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

ROSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3ª ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Editora DIFEL 1979.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. In: **Revista O Social em Questão**. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, n.21 p.15-30, 2009

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre a educação e política**. 32ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VENÂNCIO, Renato P. **Famílias abandonadas – Assistência à criança das camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVII e XIX.** Campinas: Papyrus, 1999.

VYGOTSKY, L. S. O problema de método. In VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** S. Paulo: Martins Fontes, 1991, p.67-88.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone. (p. 103-117), 1989.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais** - p. 23-36. Trad: Zoia Prestes. Junho de 2008.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ed Ática, 2009.