

## A ATIVIDADE CRIADORA E O ESPAÇO ESCOLAR INFANTIL

*Suselaine A. Zaniolo Mascioli<sup>1</sup>*

*Maria Aparecida Mello<sup>2</sup>*

### Resumo

O presente artigo, resultante de pesquisa de Pós-Doutorado que se encontra em andamento, tem por objetivo refletir sobre a atividade criadora e as possíveis mediações pedagógicas que possam enriquecer o processo criador infantil. Ancora sua análise na Teoria Histórico-Cultural apresentando as seguintes questões de pesquisa: como se define a atividade criadora infantil? Como a escola de Educação Infantil pode contribuir para o processo criador das crianças?

**Palavras-chave:** Atividade criadora. Educação Infantil. Criança.

### THE CREATIVE ACTIVITY AND THE CHILDISH SCHOLAR SPACE

#### Abstract

This paper resulting from postdoctoral research which is in progress and aimed to reflect about the creative activity and the possible pedagogical mediations that may enhance the childish creative process. The analysis are subsidized in the Cultural-Historical Theory presenting the following research questions: how to define childish creative activity? how the Early Childhood School can contribute to the children's creative process?

**Keywords:** Creative activity. Early Childhood Education. Child.

#### Introdução

Este artigo é fruto de trabalho de Pós- Doutorado que tem como tema a atividade criadora no espaço escolar infantil e ancora sua análise na Teoria Histórico-Cultural.

O mote da atividade criadora permeou, direta ou indiretamente, toda a minha atuação profissional e acadêmica. Venho, ao longo dos anos, defendendo a necessidade de espaços escolares e cursos de formação de educadores que propiciem situações de aprendizado, variadas e desafiadoras, que estimulem seu processo de desenvolvimento intelectual e criador, assim como o acesso ao saber elaborado, científico, sem deixar de lado a alegria de aprender e de estar no ambiente escolar. (Mascioli 2004, 2006, 2009, 2012a, 2012b, 2013, entre outros).

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Contato: [susezan@bol.com.br](mailto:susezan@bol.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de São Carlos. Contato: [mmello@ufscar.br](mailto:mmello@ufscar.br)

Em minha pesquisa de Doutorado pude evidenciar inúmeros desafios intervenientes no cotidiano das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e, constatar a necessidade de trabalhos e práticas que buscassem valorizar o respeito pela infância.

A criança, ser social e histórico é dotada de diversas potencialidades e necessita de um desenvolvimento integral, que englobe entre outras coisas o exercício de sua capacidade criadora e a experiência de suas diferentes expressividades, verbais e não verbais. Porém, nem sempre as práticas educativas são condizentes com tais necessidades.

Com base em tais pressupostos, este estudo apresenta as seguintes questões de pesquisa: como se define a atividade criadora infantil? Como a escola de Educação Infantil pode contribuir para o processo criador das crianças?

Para tanto, tem como objetivo refletir sobre a atividade criadora e as possíveis mediações pedagógicas que possam enriquecer o processo criador infantil.

A Teoria Histórico-Cultural<sup>1</sup> entende que a criação é inerente à vida humana e, “existe criação não apenas onde têm origem os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por mais insignificante que esta novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios. (VIGOTSKY, 1982, p.11). “A formação de uma personalidade criadora projetada em direção ao amanhã se faz pela imaginação criadora encarnada no presente.” (VIGOTSKY, 1982, p. 108).

A criatividade é um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços sociais da vida e da relação histórica que o indivíduo estabelece com o seu contexto social. Assim, “[...] a criatividade não pode ser vista como uma potencialidade psicológica com a qual o indivíduo nasce, mas sim como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida de uma sociedade concreta.” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p.85).

A Teoria Histórico-Cultural compreende que é o impulso criador que permite ao ser humano projetar-se para o futuro, transformar a realidade e modificar o presente. “Todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vêm a ser algo assim como fantasia cristalizada.” (VIGOTSKY, 1982, p.10).

Por ter morrido precocemente, Vigotsky<sup>2</sup> deixou muitos estudos incompletos que foram retomados e acrescidos de outras pesquisas por seus seguidores e colaboradores (entre eles: Alexei Nikolaevich Leontiev, Alexander Romanovich Luria, Lidia Bozhovich, Piotr Galperin, Daniil Elkonin, Vasili Davidov, Arthur Vladimirovich Petrovski, dentre outros).

---

<sup>1</sup> A Teoria Histórico-Cultural foi elaborada na antiga União Soviética, entre as décadas de 1920 e 1930 por Liev Semenovich Vigotsky.

<sup>2</sup> A grafia do nome do autor é encontrada na literatura de formas distintas, dependendo do idioma de origem das traduções e das obras utilizadas. Segundo Duarte (2000) os americanos e os ingleses assim como algumas traduções decorrentes das mesmas adotam a grafia VYGOTSKY. Os Alemães substituem o V por W, utilizando, portanto, a grafia WYGOTSKI. As obras traduzidas de forma direta do russo para o espanhol adotam a grafia VIGOTSKI. Já a grafia assumida pela edição espanhola das Obras Escolhidas é VYGOTSKI. Optou-se nesse estudo, por adotar a grafia VIGOTSKY, por ser a padronização assumida pelo NEEVY - NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A ESCOLA DE VIGOTSKY – grupo de pesquisadores do qual sou membro integrante. O NEEVY, desde 2003, investe na formação de pesquisadores e professores pesquisadores por meio do desenvolvimento de trabalhos cujas temáticas estejam relacionadas às questões da qualidade da educação brasileira, os processos de ensino e de aprendizagem; a formação inicial e continuada de professores; o desenvolvimento cultural humano entre outros. Os projetos de pesquisa e de extensão realizados pelo NEEVY têm como foco os professores que atuam em redes públicas de ensino.

A introdução elaborada por A.A. Puzirei para um dos manuscritos de Vigotsky<sup>3</sup>, publicado em 1929, evidencia um pouco do contexto e da realidade da breve vida do cientista aqui referido:

O final dos anos 20 foi para Lev Semionovich Vygotski um tempo de elaboração intensiva teórica e prática das teses básicas de sua teoria histórico-cultural do psiquismo do homem. Deixou para trás o primeiro quinquênio, relativamente tranqüilo e apesar de tudo feliz, de sua vida em Moscou, depois da mudança em 1924 da cidade de Gomel – tempo de sua constituição como psicólogo, de incrível e impetuosa ascensão de sua estrela, quando em poucos anos este homem, ainda muito jovem, de um professor provinciano desconhecido transformou-se em uma das figuras mais notáveis e avançadas da jovem psicologia soviética. Pesquisador com autoridade científica impecável, rodeado de um grupo de jovens discípulos também talentosos, entusiasticamente devotados a ele, pleno de elevada consciência de sua missão no desenvolvimento da ciência, cheio de idéias, projetos e planos, a maior parte dos quais, infelizmente, por causa da sua morte prematura, não estava destinada a realizar-se. Como que pressentindo isso, L. S. Vygotski trabalhou muito e rápido todos estes anos. Da sua pena, um após outro, saíram grandes trabalhos, que constituem hoje o corpo da concepção histórico-cultural e que há muito entrou para os arquivos de ouro da literatura psicológica nacional e mundial. Quase cada um desses foi pouco a pouco preparado por esboços e anotações preliminares, os quais Vygotski fez, na maioria das vezes, "para si", não predestinando-os para publicação. Mas até esta "fala interna" peculiar de Vygotski, por causa da sua capacidade surpreendente de viver e fazer tudo na sua vida logo "às claras", "sem rascunhos", apresenta em si, via de regra, textos autônomos, ligados e às vezes inteiramente acabados. (PUZIREI, IN: VIGOTSKY, 2000, p.22).

No contexto de seu tempo Vigotsky procurou se desprender de premissas epistemológicas que compreendiam a psicologia como ciência pautada no determinismo genético e ambiental e iniciou pesquisas que apontavam para o materialismo histórico dialético proposto por Karl Marx<sup>4</sup> como uma alternativa para a crise da psicologia e o conflito existente entre as correntes psicológicas da época: a concepção da psicologia idealista e a concepção da psicologia mecanicista.

---

<sup>3</sup> O manuscrito foi recolhido do arquivo de família de Vygotski e concedido por sua filha - G. L. Vygotskaia. Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, *Psicologia*, 1986, No. 1, por A. A. Puzirei Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino.

<sup>4</sup> Karl Marx, alemão, filósofo, economista, jornalista e militante político, viveu em vários países da Europa no século XIX de 1818 a 1883. Na busca de um caminho epistemológico, ou de um caminho que fundamentasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social que o desafiava, superou (no sentido de incorporar e ir além) as posições de Hegel no que dizia respeito à dialética e conferiu-lhe um caráter materialista e histórico. (PIRES, 1997, p.3).

Com um vasto conhecimento e diferentes formações acadêmicas<sup>5</sup>, Vigotsky, desde seus primeiros escritos, já deixava transparecer a influência do legado de Marx. Tal fato pode ser observado em seu manuscrito de 1929, onde o autor apresenta sua compreensão sobre a psicologia histórica dialética e o sentido que apregoava à especificidade do desenvolvimento psíquico da criança, que para ele compunha-se da junção/síntese do desenvolvimento natural e do desenvolvimento histórico-cultural, ressaltando o aspecto cultural como determinante ao desenvolvimento humano.

Na abordagem vigotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e, sim, uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vigotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Observa-se também no início do manuscrito como o caráter histórico é fundamental para distinguir a concepção de desenvolvimento humano proposta pelo autor de outras concepções psicológicas existentes na época.

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história (Arquivo, p. X), ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) **história no próprio sentido**, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). O mesmo no desenvolvimento infantil (compare as duas linhas). (VYGOTSKI, 2000, p.22, grifo do autor).

A perspectiva epistemológica da Teoria Histórico-Cultural aborda o psiquismo de forma historicizadora, tendo o primado na interação entre o sujeito e o objeto e acreditando que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas como “produto do desenvolvimento histórico da humanidade.” (VIGOTSKY, 1995, p. 316).

Aponta, por conseguinte, para a natureza social do ser humano que desde o nascimento vive rodeado por seus pares em um ambiente impregnado de cultura e, para o fato de que a própria inteligência é produto dessa convivência.

Observa-se assim, como o campo do social é compreendido em um sentido bem mais amplo e anterior ao campo da cultura. Embora o autor não tenha deixado em suas obras uma definição explícita do conceito de cultura. Em uma análise dos manuscritos e do

---

<sup>5</sup> Em 1917, Vigotsky graduou-se em Direito pela Universidade de Moscou, frequentou cursos de psicologia, Literatura, e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii. Posteriormente, em Karkov, graduou-se em medicina.

Tomo III das *Obras Escogidas* pode-se conferir que a cultura, contida no fenômeno social, abarca a somatória de todas as produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais).

Tendo como pressuposto a tese marxista de que a essência do homem está nas relações sociais, a Teoria Histórico-Cultural entende que tais relações são as responsáveis pela natureza e origem das funções psicológicas.

Para a teoria histórico-cultural, no desenvolvimento psíquico do homem, o princípio social predomina sobre o princípio natural-biológico, uma vez que suas fontes “não se encontram no indivíduo mesmo, mas sim em seu sistema de relações sociais, no sistema de sua comunicação em outras pessoas, em sua atividade coletiva e conjunta com eles.” (DAVÍDOV; SHUARE, 1987, p.5).

A corrente psicológica russa assinala que é na interação com os outros que a criança aprende e se desenvolve, formando a sua personalidade, sua identidade e construindo seu conhecimento. Portanto, para a psicologia Sócio-Histórica, o homem não se faz homem na ausência dos outros homens. Evolui através da elaboração de informações recebidas e intermediadas pelo seu contexto que carrega significados sociais e históricos. Tendo como pressuposto a tese marxista de que a essência do homem são as relações sociais, a psicologia histórico-cultural entende que tais relações são as responsáveis pela natureza e origem das funções psicológicas.

Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. Marx: sobre a classe: A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, *porque* necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. (VIGOTSKY, Manuscrito de 1929).

Segundo a referida corrente psicológica, o ser humano, ao longo de seu desenvolvimento, procura compreender o mundo natural e cultural que o rodeia e, para tanto, se relaciona com ele, inicialmente, por meio de relações diretas, e, posteriormente, pelo predomínio de relações mediadas.

A mediação, um dos conceitos centrais na referida teoria, pode ser entendida como o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. É assim considerada a categoria que permite entender “[...] a apropriação do mundo pelos sujeitos, as relações entre eles e a emergência de processos psicológicos internos, nomeados pela teoria como superiores, e que marcam sua diferenciação em relação às capacidades dos animais.” (ROCHA, 2005. p. 31).

Enquanto os animais apresentam funções psicológicas elementares (FPE) que dizem respeito ao que é biológico, extintivo, reflexo, os seres humanos são dotados de funções psicológicas superiores (FPS) que se relacionam com ações intencionais como planejamento, memória voluntária, imaginação.

Ao tratar do desenvolvimento das funções psicológicas superiores Vigotsky (1995 p.29), afirma que:

[...] incluem dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas são na verdade dois ramos fundamentais, dois canais de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem embora sejam indissociáveis. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, escrita, aritmética, desenho; e em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções mentais superiores especiais, não limitadas ou determinadas com precisão, que na psicologia tradicional se denominou como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Ambos os grupos, considerados em conjunto, formam o que qualificamos como processos de desenvolvimento de formas superiores de comportamento da criança.

Observamos também que “[...] a atividade humana mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico, é o significado, ou seja, a criação e o uso de signos.” (VIGOTSKY). Segundo o autor:

[...] a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VIGOTSKY, 1995, p. 73).

O processo de mediação apresenta-se por meio de três configurações distintas de intervenção, porém interligadas e igualmente fundamentais na teoria vigotskyana, ou seja, a mediação instrumental, a mediação semiótica e a mediação social da qual decorre a mediação pedagógica.

Considerar que o processo de desenvolvimento faz uso de objetos concretos, apoios externos – mediação instrumental – é entender que o indivíduo ao longo de sua vida estabelece relações com objetos que não são neutros, uma vez que trazem consigo marcas de uma cultura e de uma época. O indivíduo assim, carece “apropriar-se dos instrumentos que a cultura produziu e produz, e dominá-los em sua dimensão humana, no que se refere ao seu uso, historicamente definido.” (ROCHA, 2005. p. 31).

Por sua vez, a mediação semiótica volta-se para a forma particular dos instrumentos criados pelo homem, ou seja, a linguagem, faculdade de exercitar a comunicação humana que pode ser expressa de forma verbal fazendo uso da palavra – oral ou escrita –ou não verbal, podendo fazer uso de imagens, gestos, postura corporal, etc.

A mediação social, compreendida pelas intervenções e contatos ocorridos entre os sujeitos de um grupo social (adulto-adulto, adulto-criança, criança- criança), pressupõe tanto a atividade objetual, como a comunicação conduzida pela linguagem.

Aos poucos essas relações sociais interpessoais transitam para o plano intrapessoal, ou seja, intrapsíquico. Esta compreensão aponta assim para a passagem das formas sociais das relações entre as pessoas (plano interpsíquico) para as formas individuais da atividade

psíquica (plano intrapsíquico), denominado por Vigotsky (2006) como um processo de internalização.

Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. [...]. Entretanto elas (funções) somente adquirem o caráter de processos internos como resultados de um desenvolvimento prolongado. [...] A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. [...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana. (VIGOTSKY, 2006, p.113).

A internalização, portanto, é um processo intrassubjetivo de reconstrução interna, de uma operação externa com objetos que o homem entra em interação. O autor afirma que:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKY, 2006, p. 114).

É por meio da mediação social, portanto, que a criança se apropria da cultura e dos modos de comportamento representativos da história da humanidade.

A construção do conhecimento decorre de uma ação compartilhada que implica um processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. Uma vez que as relações sociais se convergem em funções mentais, a heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando conseqüentemente as capacidades individuais.

É importante salientar que a mediação social, da mesma maneira que intervém de forma positiva e harmônica na formação e no desenvolvimento do sujeito, pode também proporcionar uma intervenção desfavorecedora, pois, muitas vezes “o outro também se opõe, impede aprendizagens, mostra indiferença, se omite etc.” (ROCHA, 2005. p. 35).

Vigotsky (2006, 2010) evidencia que ao examinar e interpretar a relação entre o campo da aprendizagem e o campo do desenvolvimento humano, diferentemente das correntes existentes em sua época, defende a existência de uma dependência recíproca, dinâmica e complexa entre os dois campos. Contrapondo-se às ideias vigentes, o autor compreende aprendizagem não como uma mera aquisição de informações, advindas de uma simples associação de ideias armazenadas na memória, mas sim, como um processo interno, ativo e interpessoal.

Propõe também que consideremos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança não se inicia com a aprendizagem escolar. Pelo contrário, é anterior à mesma:

A aprendizagem escolar nunca parte do zero [...] tem uma pré- história. [...] Pela sua importância, este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. [...] Aprendizagem

e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (VIGOTSKY, 2006, p. 109-110).

Vigotsky (2006), ao conceber o desenvolvimento humano por processos mediados, destaca a importância da educação e do ensino na aquisição de patamares mais elevados de desenvolvimento. Em sua perspectiva, a educação e o ensino se constituem como formas universais e necessárias ao desenvolvimento mental, em cujo processo interligam-se os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos.

A teoria vigotskyana tem como perspectiva teórica, que a educação necessita pensar o desenvolvimento de forma prospectiva, ou seja, focar o que a criança pode vir a aprender por meio de um processo de mediação.

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (VIGOTSKY, 2006, p. 112).

Para o autor, a educação escolar possibilita relações mediadas de tipos distintos, nas quais “a criança não aprende a fazer o que é capaz de fazer por si mesma, mas sim a fazer o que é, todavia incapaz de realizar, porém está ao seu alcance em colaboração com o professor e sob sua orientação.” (VIGOTSKY, 1982, p. 241).

Segundo Vigotsky (2006), existem dois tipos de desenvolvimento: desenvolvimento efetivo (também traduzido como desenvolvimento real) e zona de desenvolvimento proximal (também chamada de zona de desenvolvimento eminente ou imediato).

O desenvolvimento efetivo ou real representa o processo já realizado de desenvolvimento das funções psicointelectuais, ou seja, aquilo que a criança já sabe. Porém, como defende o autor, todo ser humano possui uma determinada capacidade potencial de aprendizagem. O nível denominado zona de desenvolvimento proximal ou potencial aborda as ações que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas que poderá vir a realizar auxiliada por um adulto ou uma criança mais experiente.

O que uma criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazer amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já reproduziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. [...] Portanto o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. (VIGOTSKY, 2006, p.113).

Mediante tais pressupostos, a Teoria Histórico-Cultural valoriza situações de aprendizagem que estabeleçam o diálogo, a colaboração, as trocas de experiências, a interação e a imitação. De tal forma é possível considerar:

Não só o processo de desenvolvimento terminado no dia de hoje, os ciclos já concluídos e os processos de amadurecimento percorridos, mas também os que se encontram atualmente em estado de formação, amadurecimento e desenvolvimento. O que hoje a criança faz com o auxílio do adulto fará amanhã por conta própria. A zona do desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu amadurecimento. (VIGOTSKY, 2010, p.480).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a instituição escolar, portanto, é responsável por oportunizar a criança processos de mediação pedagógica, caracterizados por sua intencionalidade e sistematicidade, contrapondo-se à chamada mediação cotidiana, ocorrida em outras vivências sociais, porém de forma assistemática e não intencional.

Ao contrário, as mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança e de transformações de seus processos psicológicos. A mediação do adulto, no contexto pedagógico, deve ser tipicamente consciente, deliberada. Mediação pedagógica e mediações cotidianas produzem alterações diferenciadas na atividade mental sistematizada e na atividade mental cotidiana. (ROCHA, 2005. p. 42).

Assim compreendido, o ato de ensinar no ambiente escolar, volta-se para as potencialidades infantis - entre elas a capacidade criadora – estimuladas, sobretudo, pelo professor (“o outro social”).

Vigotsky (1982) evidencia o processo criador humano, pelo qual, mediante intervenções que possibilitem um repertório de experiências ricas, todo ser humano pode ser criativo.

Por processo criador entende-se “toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam apenas no próprio ser humano.” (VIGOTSKY, 1982, p. 7).

A imaginação pode ser vista como uma mola propulsora de novos sentimentos que associados à memória, ao pensamento e às emoções, contribuem para que o homem deixe sua marca social no mundo.

Segundo o autor, para proporcionar bases suficientemente sólidas para a atividade criadora da criança, é preciso lhe oferecer processos pedagógicos que sejam capazes de ampliar a experiência da criança.

Quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponham em sua experiência infantil, tanto mais considerável e produtiva será, a igualdade das restantes circunstâncias, a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKY, 1982, p.8-9).

Portanto torna-se fundamental nos métodos educacionais que se permita que a criança crie, expresse, produza, e não somente observe; práticas educacionais que reconheçam as crianças como seres criativos.

O autor na referida obra diferencia no ser humano dois tipos básicos de atividades cerebrais que impulsionam diferentes condutas humanas. Um deles é o **impulso reprodutor ou reprodutivo**, que está estreitamente vinculado ao exercício da memória; o outro tipo de conduta é guiado pelo **impulso criador ou combinador** e relaciona-se intimamente à imaginação, sendo denominado pelo autor de fantasia. Demonstra também que tanto a memória como a fantasia são funções psicológicas complexas e dialeticamente interrelacionadas, o que ocorre é que "a fantasia não está contraposta à memória, mas se apoia nela e dispõe de seus dados em novas e novas combinações." (VIGOTSKY, 1982, p.18).

Constata assim, que o ato de imaginar constitui uma complexa composição processual e que a atividade da imaginação criadora depende, portanto, de toda uma cadeia de diversos fatores.

Nesse aspecto, Vigotsky valoriza sobremaneira o ato imitativo para que a criança esteja representando algo que ela ainda não domina, mas que poderá dominar num futuro próximo ou mais distante dependendo do que se queira atingir. "Através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos a criança está em condições de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia." (VIGOTSKY, 2010, p. 480).

O cérebro humano é compreendido não apenas como um órgão que pode conservar e reproduzir as experiências vividas, mas também como um órgão que pode combinar e reelaborar tais experiências para então, partindo de tais elementos, desempenhar a atividade criadora.

A atividade de imaginação criativa depende prioritariamente da variedade e da riqueza das experiências. Quanto mais ricas forem as experiências pessoais, mais material a imaginação terá à sua disposição.

Os conceitos imaginação e fantasia, muitas vezes na compreensão advinda do senso comum, se associam ao irreal, mas contrariamente, entende-se aqui a partir do ideário de Vigotsky (1998), que a imaginação é a base de toda atividade criadora e, se manifesta em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

Segundo o autor, em cada nível do desenvolvimento humano, observa-se uma forma própria de expressão imaginativa e um processo singular de criação; características próprias que diferenciam a imaginação infantil da imaginação do jovem e do adulto.

Evidencia assim, a necessidade de uma ação pedagógica que amplie a experiência da criança proporcionando-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criadora.

Contrariamente ao que algumas correntes teóricas defendem, Vigotsky (1998) adverte para o fato de que a imaginação infantil não é mais rica do que a imaginação do adulto, pois, como a imaginação depende da experiência, a experiência da criança acumula-se e amplia-se paulatinamente com profundas peculiaridades.

O autor em pauta defende, portanto, que com o crescimento da criança se desenvolve também sua imaginação. Durante todo esse período de amadurecimento, a conduta do adulto constitui-se como fator determinante da função imaginativa infantil. Assim, quanto mais essas crianças puderem usar de seus sentidos em experiências que possam, ver, tocar, experimentar, mais aptas estarão a aprender, assimilar e criar.

Observa-se um movimento histórico em defesa do desenvolvimento do ser humano em sua magnitude e integridade, que vai muito além de sua capacidade de ler, escrever.

Vigotsky (1998) defende a importância de se permitir nas escolas um trabalho pedagógico voltado para todas as possibilidades de criação e expressão infantil, que abarca desde a mais simples gestualidade. “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um carvalho.” (VIGOTSKY, 1998, p. 141).

Para Vigotsky (1998), os gestos têm o significado de uma escrita no ar. É uma maneira de simbolizar atos, ações, sentimentos e objetos dentro do imaginário. Os desenhos infantis, por exemplo, são entendidos pelo autor como gestos ou tentativas de simbolizar a linguagem oral e, também como um primeiro estágio no desenvolvimento da linguagem escrita.

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado. (VYGOTSKI, 1998, p. 146).

Para Mukhina (1995), ao desenhar, a criança, diferentemente do adulto, expressa todas as impressões que lhe foram permitidas por meio da manipulação, da exploração e da observação incididas de percepções motoras e visuais.

O desenho do adulto, ao contrário, reúne exclusivamente aqueles aspectos do objeto que podem ser captados visualmente. A criança, contudo, recorre as todas suas experiências e por isso em seus desenhos há detalhes provenientes da percepção visual e outros que expressam o que foi captado por meio do tato, e não da visão [...] Além disso, a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto. (MUKHINA, 1995, p. 168).

Mukhina (1995), ancorada teoricamente em tais pressupostos vigotskyanos, ao relatar em seu livro questões gerais da psicologia infantil<sup>6</sup>, salienta a necessidade de se permitir e estimular na infância, a vivência de diferentes atividades expressivas (como o brincar, o desenho, a modelagem, a construção, o recorte, etc.) reconhecendo que as mesmas influenciam o desenvolvimento psíquico infantil.

De acordo com Vigotsky (1998), os processos criadores infantis se utilizam de diversas formas de expressão, e podem ser observados e mediados, sobretudo por meio do jogo<sup>7</sup> e da arte.

---

<sup>6</sup> Obra publicada originalmente em russo com o título PSIKHOLOGUIIA DOCHKOLNIKA, Moscou, 1975.

<sup>7</sup> Os termos brincadeira e jogo são concebidos neste trabalho como sinônimos.

## O jogo mediando à criação

O jogo é entendido pela Teoria Histórico-Cultural, não como uma atividade natural, instintiva da criança, mas como um instrumento de apropriação do mundo adulto e de inserção em seu contexto e tempo histórico. (Leontiev, 2006).

O brincar infantil é pautado na filosofia marxista que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. (Vigotsky, 1982). Portanto, toda conduta do ser humano, incluindo o brincar, é construída como resultado de processos sociais.

Desde os primeiros anos da infância encontramos processos criadores que se refletem, sobretudo, em seus jogos. O menino que cavalga sobre um pau e que imagina que monta a cavalo, a menina que brinca com sua boneca, e se crê mãe, os meninos que brincam de ladrões, de soldados, de marinheiros, todos eles mostram em seus jogos exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. Verdade é que, em seus jogos, reproduzem muito do que vêem, porém bem sabido é o imenso papel que pertence à imitação nos jogos infantis. São estes, com frequência, mero reflexo do que vêem e ouvem dos maiores, porém tais elementos de experiência não são nunca levados pelas crianças a seus jogos como eram na realidade. Não se limitam em seus jogos a recordar experiências vividas, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com suas predileções e necessidades. (VIGOTSKY, 1982, p. 12).

Os estudos de Vigotsky (1982, 1998, 2010) apontam que por meio da brincadeira a criança é maior e tem maior poder. Quando quer satisfazer certos desejos e fantasias que não podem ser satisfeitos na realidade imediata, soluciona seus conflitos e anseios por intermédio da situação lúdica.

O brincar é, portanto, o componente fundamental da infância, possibilitando a interação da criança com os elementos da cultura da qual faz parte. Brincando, a criança lê, relê e interpreta comportamentos, gestos, atitudes e valores presentes na organização social; se apropria e recria o universo cultural em que está inserida.

Ao brincar as crianças (re) elaboram a experiência vivida em seu meio social, edificando novas realidades de acordo com seus desejos, necessidades e motivações. “Brincadeira não é outra coisa senão a fantasia em ação, a fantasia não é outra coisa senão uma brincadeira inibida, reprimida e não descoberta.” (VIGOTSKY, 2010, p. 207).

Elkonin (1998), apoiado em estudos de Vigotsky e Leontiev, aborda o jogo, como um elemento inerente ao processo historicizador, tendo o fator social como base de sua natureza e origem, pois “o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade [...]” (Elkonin, 1998, p. 36).

A referida teoria aponta como unidade fundamental do jogo, a brincadeira própria das crianças em idade pré-escolar (três a seis anos), o que Elkonin (1998) denominou de “jogo protagonizado ou jogo de papéis”. Para ilustrar tal jogo, vamos imaginar, por exemplo, três crianças brincando: uma é a mãe, a outra é o papai e a outra é o filhinho que está indo para escola. As crianças envolvidas no jogo agirão em conjunto, cada qual se comportando adequadamente ao papel que desempenha e colaborando para que as outras também desempenhem seus respectivos papéis.

No jogo protagonizado ocorre a interação dos papéis desempenhados pelas crianças e seu desenvolvimento exige um processo de cooperação, que pode auxiliar a superação do egocentrismo infantil.

Para Mukhina (1995), é através da possibilidade lúdica e simbólica permitida pelo jogo que a criança satisfaz seus desejos de conviver com o adulto, reproduzindo suas relações e suas atividades de trabalho. Como destaca a autora, a criança desempenha várias atividades que influenciam seu desenvolvimento psíquico. Desenhar, modelar, recortar, construir; cada uma dessas atividades tem seus propósitos, suas particularidades e exercem influências específicas no desenvolvimento infantil. Mas é o jogo que é entendido como atividade principal da criança em idade pré-escolar.

A corrente psicológica aqui abordada compreende conceitualmente “atividade principal” não a atividade que ocupa a maior parte do tempo da criança, mas aquela em que se desenvolve a origem de mudanças qualitativas na psique infantil isto é, mudanças que a elevam para o pensamento abstrato, para o “mundo das ideias”, exercendo também influência sobre o desenvolvimento da linguagem e da imaginação.

[...] Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p.122).

Para se entender o que a Psicologia Histórico - Cultural, sobretudo os estudos de Leontiev e Elkonin, defendem sobre a relação do desenvolvimento psíquico e a atividade principal/dominante, é propício explicar que cada nível de desenvolvimento caracteriza-se por uma atividade específica que carrega consigo a função de relacionar o indivíduo com a realidade que a rodeia, porém, na sucessão dos níveis de desenvolvimento humano, essas atividades principais, deixam de ser dominantes, mas não deixam de existir, assumindo um papel secundário.

A vida da criança em cada período é multifacetária e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas. Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança com a realidade. Seu surgimento e conversão em atividades principais não eliminam as existentes anteriormente, apenas troca seu lugar no sistema geral de relações que a criança estabelece com a realidade. (ELKONIN, 1987, p. 122).

A título de esclarecimento, serão observados brevemente os níveis (correspondentes à Educação Infantil no Brasil) do processo de desenvolvimento psíquico e suas respectivas atividades dominantes e secundárias que transcorrem segundo a psicologia infantil soviética, influenciando-se em uma “espiral ascendente e não em forma linear.” (ELKONIN, 1987, p. 124).

Elkonin (1987) e Leontiev (2006) afirmam que, na chamada **primeira infância** (período considerado entre **zero a três anos** de idade), tem-se primeiramente a predominância da **atividade da Comunicação emocional direta**, sendo o choro e o sorriso os primeiros esforços do bebê em demonstrar suas sensações e desejos, seguida

pela **atividade objetal manipulatória**, onde a criança, por intermédio do adulto, empenha-se em assimilar e manipular os objetos socialmente criados.

Já na **segunda infância**, denominada pelos autores de **idade pré-escolar** (período considerado entre **três a seis anos** de idade), o **jogo protagonizado ou jogo de papéis sociais** passa a ser a atividade pela qual a criança “tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto.” (LEONTIEV, 2006, p.121). Nesse período, portanto, as atividades de comunicação emocional e objetal manipulatória deixam de ser dominantes, mas não desaparecem da necessidade infantil, sendo imperativa ainda a presença de experiências pautadas no pensamento concreto.

Os estudos dos pesquisadores russos sobre as atividades lúdicas mostram, ainda, que a situação do brincar permite o desenvolvimento de determinadas faculdades importantíssimas ao desenvolvimento humano, como: a faculdade de cooperação que, por sua vez, beneficia o desenvolvimento da linguagem; a faculdade de concentração, por meio da atenção voluntária e involuntária; as faculdades criativas; etc.

Elkonin (1998), fazendo uso de pesquisas etnográficas e antropológicas, investiga o surgimento histórico do jogo de papéis (protagonizado). O autor reporta-se aos povos primitivos e as sociedades que são anteriores ao momento da divisão social do trabalho, onde, como já apontado no início deste artigo, as atividades eram coletivas.

[...] até as crianças de três ou quatro anos podiam participar nas formas simples de trabalho doméstico, na coleta de plantas, raízes, larvas, caracóis e outros comestíveis, na pesca primitiva com simples cestos ou até a mão, e na caça de animais pequenos e pássaros, e nas formas rudimentares de agricultura [...] a criança não tinha nenhuma necessidade de reproduzir o trabalho nem de entabular relações especiais com os adultos, não necessitava do jogo protagonizado. (ELKONIN, 1998, p. 59-60).

Portanto, segundo a hipótese de Elkonin (uma vez que o mesmo afirma ser impossível precisar o fato), o surgimento do jogo protagonizado está intimamente relacionado ao momento em que a divisão social do trabalho afasta a criança do processo de produção, diferencia o mundo do adulto do mundo da criança e cunha uma infância institucionalizada. A criança então se integra ao mundo dos adultos do qual foi afastada, mediante a atividade lúdica, passando a reconstituir através do jogo, os papéis e as relações dos mesmos.

A análise de Elkonin indica que o jogo protagonizado, reflete toda a diversidade da realidade e das condições sócio-históricas que circundam a criança e que por isso, os jogos praticados por ela assumem temáticas diferentes (Ex: casinha, escolinha, motorista, mamãe cuidando do bebê etc.), mas com o mesmo conteúdo por princípio: a atividade humana e as relações sociais estabelecidas entre as pessoas.

Essas relações pessoais representadas no jogo podem distinguir-se:

[...] podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção de uns com outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza etc. tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança. (ELKONIN, 1998, p. 35).

Podemos notar, por exemplo, ao observar a criança brincando de escolinha, que a professora pode ser retratada como uma pessoa educada, prestativa, boazinha e que mantém uma relação dialógica com os alunos, ou como uma professora autoritária, arrogante e centralizadora. O mesmo pode ser observado durante brincadeiras desenvolvidas com outras temáticas, onde, por exemplo, uma mãe pode manter uma relação afetuosa e tranquila com seu filhinho, ou pode se apresentar como alguém impaciente e distante. Os modelos de relações humanas que rodeiam a criança servem, portanto, de base para a construção dos elementos representados no jogo.

### **A arte mediando à criação**

A arte, por sua vez, é entendida por Vigotsky (1982, 1999) como a possibilidade de socializar a emoção<sup>8</sup>. O saber artístico, possível de ser estimulado desde a mais tenra idade, está permeado de concepções e ideários que revelam emoções, valores, sentimentos e significações. Cabe ao educador mediar sua manifestação:

Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações etc. (VIGOTSKY, 1999, p 325).

Para Vigotsky (1999), o homem apresenta emoções contraditórias e por meio da arte (que suscita a abstração e a própria criatividade, utilizando-se de recursos da imaginação), desencadeia um movimento de superação de tais contradições.

Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas, se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza. Eis que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse,

---

<sup>8</sup> As expressões emoção e sentimento na versão em português de Vigotski (1999) dizem respeito ao termo original em russo "*perejivanie*" o qual, significa 'vivência'. (Prestes, 2010).

e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude. (VIGOTSKY, 1999, p. 314).

A emoção artística é inteligente, não provoca uma resposta motora imediata, mas resolve-se na articulação com outras funções psicológicas, como a imaginação. Nisto está à diferença da emoção causada pela arte, além de ser suscitada por uma estrutura específica, pela oposição entre forma e conteúdo, a sua superação, a sua transformação, envolve outras funções psíquicas, sobretudo a imaginação. (Vigotsky, 1999).

Para proporcionar bases suficientemente sólidas para a atividade criadora da criança, é preciso que o espaço escolar lhe ofereça processos pedagógicos intencionais que sejam capazes de permitir que a mesma possa ampliar sua experiência e objetivar a realidade, considerando a natureza essencialmente social e histórica de seu psiquismo. Para tanto, a arte não pode ser compreendida como produto isolado de alguém (artista), mas sim, como objeto inerente da cultura historicamente produzida.

A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. [...] O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções. [...]. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. (VIGOTSKY, 1999, p.315).

Em consonância com os apontamentos de Prestes (2010, p.117), "as buscas de Vigotski envolviam a compreensão da função da arte na sociedade e na vida da humanidade". Quando ele afirma que "a arte é o social em nós" considera que "a arte tem a função de superação do sentimento individual e o aspecto criativo da arte está no fato de ela possibilitar a transferência de uma vivência em comum".

Daí torna-se compreensível o importantíssimo sentido independente da educação artística como criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente. Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para atividades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas. (VIGOTSKI, 2010, p. 338-339).

O espaço escolar é o espaço socialmente constituído com a finalidade de fornecer apropriações de saberes e de todo o arcabouço cultural da humanidade.

Davidov (1988) acentua o papel social da escola corroborando a tese Vigotskiana de que o desenvolvimento psíquico humano é determinado pelo ensino e pela educação e que diferentemente do que se pensava no ensino tradicional, o papel da escola é "ensinar os alunos a pensar, é assegurar, desenvolver ativamente os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento" (DAVIDOV, 1988, p. 3).

Na mesma obra, Davidov discorre sobre a função da escola e do trabalho do professor, afirmando:

O ensino e a educação são os meios com que os adultos organizam a atividade das crianças, graças a cuja realização estas reproduzem em si as necessidades surgidas historicamente, indispensáveis para a solução exitosa das diversas tarefas da vida produtiva e cívica das pessoas. (DAVIDOV, 1988, p.243).

É relevante salientar, que o ambiente escolar, de forma especial o destinado à Educação Infantil, tem por desafio, para além do que já foi preconizado, permitir que a criança viva plenamente todas as dimensões da infância, especialmente, as dimensões lúdica e artística. A escola pode e deve cumprir sua finalidade, sem deixar de ser um espaço prazeroso, envolvente alegre, participativo e estimulador.

A instituição de educação infantil tem em suas prescrições legais uma nova finalidade que é a de atender a criança e não apenas a mãe que precisa ingressar no mercado de trabalho. Deixa assim de ser entendida como um ‘depósito de crianças’ (concepção que perpetuou por um bom período histórico) que necessitam de assistências básicas, para realizar um trabalho que favoreça o desenvolvimento integral dos educandos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica; definindo que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Dessa forma, percebe-se um grande e importante avanço no que diz respeito aos direitos da criança, já que a educação infantil passa a ser um direito da criança e tem por objetivo oferecer condições adequadas para o bem estar infantil, como também seu desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e o aprimoramento de suas experiências.

Simultaneamente, os documentos efetuados em órgãos de planejamento e execução da política educacional com o intuito de oferecer diretrizes para as instituições de atendimento de zero a seis anos, enfatizam o binômio cuidar e educar permeado pelo brincar, como funções complementares e indissociáveis nas instituições de creches e pré-escolas.

A trajetória histórica da educação infantil permite observar o reconhecimento da mesma enquanto espaço de convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, e também, enquanto um nível de ensino que possui necessidades específicas para desempenhar o trabalho educacional destinado à faixa etária que atende. “[...] as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento.” (BRASIL, 2006, p.7).

Portanto, ressalva-se neste artigo, que um trabalho pedagógico no cenário da Educação Infantil que possa enriquecer o processo criador das crianças/alunos, implique em uma dimensão que vai além do instrucional, envolvendo conhecimento enquanto cultura, arte, vida e, o que é próprio das ações infantis: a brincadeira.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília, DF: MEC, CEB, 2006, 32 p.

DAVIDOV, Vasili e SHUARE, Marta. (org.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Madrid: Progreso, 1988.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In DAVIDOV, V; SHUARE, m. (org.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987, p. 104- 124.

\_\_\_\_\_. *Psicología do jogo*. SP: Martins Fontes, 1998.

LEÓNTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotski, L.S.; Luria, A.R.; Leóntiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos - filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MASCIOLI, S. A. Z. *A utilização de jogos com movimento como recurso didático: diversificando as formas do ensinar e do aprender*. São Carlos: UFSCar, 2004.

\_\_\_\_\_. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, M (Org.). *Educação infantil: para quê, para quem e por quê*. Campinas: Alínea, 2006, p. 15-32.

\_\_\_\_\_. As brincadeiras de roda: vamos todos cirandar... In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas: Alínea, 2009, p. 117-129.

\_\_\_\_\_. Brincadeiras Cantadas: A ludicidade ressignificando o espaço escolar. In: ANGOTTI, M. (Org.). *A Educação infantil em diálogos*. Campinas: Alínea, 2012a, p. 105-120.

\_\_\_\_\_. *Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas*. Tese de Doutorado. Araraquara: UNESP, 2012b.

\_\_\_\_\_. As propostas pedagógicas e o trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens curriculares na Educação Infantil. In: SOMMERHALDER, A. (Org.). *A Educação Infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes*. São Carlos, 2013. p.61-80. No prelo.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: *O outro no desenvolvimento humano. Diálogos para a pesquisa prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2004.

MUKHINA, Valéria. *Psicologia da Idade Pré-Escolar*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico Dialético e a Educação - *Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.1, agosto/1997.

Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Seminovicht Vigostki no Brasil repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

ROCHA, M.S.P.de M. L. da. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano escolar*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2005. Coleção fronteiras da Educação.

VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 1982.

\_\_\_\_\_. Obras Escogidas. Tomo III. *Problemas del desarrollo de La psique*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da Arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, 2000, 71, p. 21-44.

\_\_\_\_\_ et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EDUSP, 2006, 10 edição.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2010.