



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JULIANA CARBONIERI

A GÊNESE DA IMAGINAÇÃO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR:
unidade conteúdo-forma-destinatário em análise

Londrina
2023



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina

2023

JULIANA CARBONIERI

A GÊNESE DA IMAGINAÇÃO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR:
unidade conteúdo-forma-destinatário em análise

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cassiana Magalhães

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C264 Carbonieri, Juliana .
A GÊNESE DA IMAGINAÇÃO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR : unidade conteúdo-forma-destinatário em análise / Juliana Carbonieri. - Londrina, 2023. 163 f. : il.

Orientador: Cassiana Magalhães.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.
Inclui bibliografia.

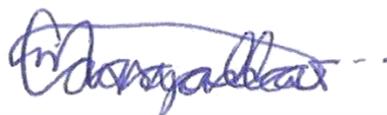
1. imaginação - Tese. 2. educação infantil - Tese. 3. livro didático - Tese. 4. idade pré-escolar - Tese. I. Magalhães, Cassiana. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

JULIANA CARBONIERI

A GÊNESE DA IMAGINAÇÃO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR:
unidade conteúdo-forma-destinatário em análise

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.



Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cassiana Magalhães
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Juliana Campregher Pasqualini
Universidade Estadual Paulista -
UNESP/Araraquara

Prof^a. Dr^a. Silvia Meletti
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 16 de fevereiro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Não sei vocês, mas eu considero essa parte, a mais difícil de ser construída. Na verdade, cristalizar em palavras qualquer sentimento que seja, é muito complexo. Mas não poderia deixar de iniciar esses agradecimentos reconhecendo àqueles que possibilitaram que essa Travessia se cumprisse.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família que me sustenta nesse lugar de ensino-aprendizagem-desenvolvimento constante. Ensino, aprendo e me desenvolvo todos os dias com vocês. Cada qual a sua maneira, sempre se apoiando um no outro. Vocês me constituíram e reconheço em mim, os nós desta constituição.

Às minhas meninas, Ket, Lulu, Thay e Lis. Vocês iluminam minha vida. Em especial, Ket cara de papete. Você foi (é) parte essencial desse processo todo. Sem você, eu não teria passado da seção dois desse trabalho e você sabe disso. Já disse, sempre falo, mas quero deixar registrado publicamente o orgulho ter você na minha vida e o privilégio de ter você como minha leitora beta (a mais sincera e exigente desse universo)!

À minha amiga, parceira de escrita e angústias acadêmicas (e de vida), minha orientadora lindeza, Cassiana Magalhães. Construímos uma relação de amizade e respeito que raramente se vê nesse meio... e reconheço que essa foi a parte mais importante do processo. Tenho muito orgulho de você, como mulher, irmã, mãe, amiga, professora e orientadora. Me sinto honrada em fazer parte da sua história. Obrigada por fazer parte da minha também!

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância, por todas as trocas, pelas relações construídas e consolidadas nas discussões e angústias de cada encontro que tivemos. Sem vocês, as reflexões aqui contidas, não seriam possíveis. Agradeço também ao ECO, nosso grupo de Encontro Com Orientandas. Vocês ecoam na minha pesquisa. Obrigada à todas por essa construção.

À Nadia Eidt, uma querida amiga e professora inigualável. Um ser pleno de humanidade! Nadia, você foi o adulto social que me apresentou esse mundo material histórico-dialético e duplicou a minha existência. Obrigada por me permitir chegar até aqui.

À Juliana Campregher Pasqualini, que chegou na minha vida pelas mãos da professora Nadia e se tornou uma das minhas maiores referências de ser humano, professora e pesquisadora. Em todas as reuniões do projeto de pesquisa e nas aulas da graduação, a *Ju* estava presente, seja nos textos, nos exemplos, no reconhecimento ou nas contribuições. Sempre. Ju, admiro muito sua coerência, rigorosidade metódica e científica, sua ética

profissional e acima de tudo, sua capacidade de viver e defender aquilo que fala, escreve e acredita! Agradeço imensamente pelas contribuições à nossa pesquisa.

À Silvia Meletti, que fez toda diferença nessa caminhada desde o primeiro contato. Professora e Pesquisadora comprometida, que luta, defende, assume, afirma e reafirma em suas palavras e ações, tudo aquilo que acredita. Silvia, você é uma das pessoas mais generosas que conheci na Academia. Você fundamentou minha trajetória nesse Programa. Muito Obrigada!

Aliás, devo reconhecer que escolhi minha banca de qualificação à dedo. Agradeço à Cassiana por me permitir esse movimento e por encarar comigo o desafio. E devo confessar que não podia estar mais feliz com essa escolha. Juliana e Silvia, não tenho palavras para agradecer pelo comprometimento que tiveram com a nossa pesquisa. Na ocasião da qualificação, apesar do nervosismo que a situação em si acarreta, eu me senti respeitada. A seriedade e o respeito com que vocês leram meu trabalho e fizeram as considerações foram fundamentais para que eu pudesse finalizá-lo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina por possibilitar momentos como estes vivenciados ao logo dos últimos 24 meses. Obrigada à todas as professoras e professores, em especial da linha 3, por me permitirem aprender com vocês.

Aos colegas da turma de 2021 do Mestrado, especialmente aos da linha 3 e, principalmente à Heloísa querida. Desde o momento “zero” nossa trajetória no Programa foi entrelaçada e me sinto feliz em ter dividido tantos momentos e perrengues contigo, mesmo que virtualmente. Você deixou tudo mais leve. Obrigada.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa.

CARBONIERI, Juliana. **A gênese da imaginação na idade pré-escolar**: unidade conteúdo-forma-destinatário em análise. 2023. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa **justifica-se** pela busca em contribuir com a compreensão da imaginação como função psíquica superior na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural a fim de fomentar processos educativos desenvolventes para e com as crianças no período da idade pré-escolar. Ao considerar as práticas pedagógicas numa perspectiva desenvolvente, nossa **hipótese** contempla a unidade conteúdo-forma-destinatário como condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com destaque para a imaginação no período da idade pré-escolar. Diante disso, nossa **problemática** concentra-se em torno da seguinte questão: Como criar condições e possibilidades para o desenvolvimento da imaginação como função psíquica superior na educação infantil? Para responder ao problema, elencamos como **objetivo geral**: compreender quais são as condições necessárias para que o desenvolvimento da imaginação aconteça no período da idade pré-escolar. A pesquisa se configura como uma investigação teórica e documental com aportes do materialismo histórico-dialético e dos pressupostos da teoria histórico-cultural. A unidade de análise que nos propusemos verificar, se encontra na tríade conteúdo-forma-destinatário. Depreende-se, para que haja o desenvolvimento da imaginação nas crianças pré-escolares (**destinatário**), é necessário compreender quais conteúdos possibilitam a ampliação do universo de significação (**conteúdo**) com vista a promover o desenvolvimento psíquico e também, a forma como esse conteúdo está organizado e é disponibilizado (**forma**) para essa possibilidade desenvolvimental. A exposição dos dados de análise se apresenta em conformidade com os **objetivos específicos**, quais sejam: (1) sintetizar as especificidades do desenvolvimento infantil no período da idade pré-escolar (destinatário); (2) caracterizar o desenvolvimento psíquico da imaginação no período da idade pré-escolar (objeto de pesquisa e produto da prática social); (3) analisar por meio dos livros didáticos a prática pedagógica revelada como possibilidade de desenvolvimento da imaginação (conteúdo-forma). Os **resultados** alcançados comprovam nossa hipótese. A afirmativa desta se deu no movimento histórico da análise crítica dos livros didáticos para crianças de quatro e cinco anos de idade, o qual se tornou possível diante das sínteses empreendidas no decurso das seções que compõem esta dissertação. Ao discutir as especificidades da criança no período da idade pré-escolar (**seção 3**) bem como caracterizar o desenvolvimento da imaginação neste período (**seção 4**), foi possível confrontar a unidade de análise representada nos livros didáticos (**seção 5**), e verificar a inconsistência e a não correspondência entre as partes. Considerando as sínteses elaboradas, entendemos que a resposta para nossa indagação inicial se encontra em uma trama complexa que impede uma compreensão linear (causa-efeito) do objeto. Desse modo, o problema de pesquisa é respondido na medida em que compreendemos quais são as condições necessárias para o desenvolvimento da imaginação e percebemos sua ausência no conteúdo propagado em forma de propostas descontextualizadas nos livros didáticos. **Conclui-se** que compreender, de fato, as condições do desenvolvimento da imaginação e assim poder criar as possibilidades para tal, exige transformação no pensamento e na ação, transformação essa que se torna possível somente após realizar o *détour*, tal como fundamentado em nossa pesquisa.

Palavras-chave: imaginação; idade pré-escolar; educação infantil; livro didático; arte.

CARBONIERI, Juliana. **The genesis of imagination in preschooler age: triad content-form-addressee in analysis.** 2023. 162 f. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

This research **justifies** by the seek of contribution with the understanding of imagination as a higher psychic function in Cultural-Historical Theory perspective in order to foment developmental and educational process to and with the children in early childhood. As we consider pedagogical practices in a developmental perspective, our **hypothesis** contemplate the triad content-form-addressee as a condition to higher psychic functions development, with emphasis to imagination in early childhood education. Therefore, our main **question** concentrates on: how to create conditions and possibilities to develop imagination as higher psychic function in early childhood education? To respond to this problem, we selected as our **goal**: Understand what are the necessary condition to develop imagination in preschooler age period. This research is a theoretical and documental investigation supported on Dialectical-Historical Materialism foundations and the presupposes of Cultural-Historical Theory. Our analyses concentrate in content-form-addressee triad. For the development of imagination appears in preschooler age children (**addressee**), it is necessary to understand what the contents are that amplifies the universe of signification (**content**) in order to promote psychic development and also, how this content is organized (**form**) to these developmental possibilities. The data is present in conformity with the **specific objectives**, such as: (1) synthesize the specificity of child development in preschooler age period (addressee); (2) characterize the development of imagination in preschooler age period (object of research and product of social practical); (3) analyze through didactic books the pedagogical practice revealed as possibility of development of imagination (content-form). The **results** prove our hypothesis. The affirmation has been given in the historical movement of critical analyses of the didactic books made to four- and five-years old children. This was possible due to the synthesis made on the way of the sections of this dissertation. By discussing the specificity of children in preschooler age (**section 3**) and also characterize the development of imagination in this period (**section 4**), it was possible to confront the triad represented on the didactic books (**section 5**) and verifies the inconsistency and non-correspondence among the parts of the triad. Considering the synthesis that we elaborated, we understand that the answer to our initial question could be found on the complex web that stop us of a linear (cause-effect) comprehension of the object. By that, as we understand what the necessary conditions to development of imagination are, we are capable of solving our main question. Also, we noticed the absent of those conditions in the content propagated in form of decontextualized proposals of the didactic books analyzed. It is **concluded** that understanding, in fact, the conditions for the development of the imagination and thus being able to create the possibilities for this, requires transformation in thought and action, a transformation that becomes possible only after performing out the *détour*, such as this produced on our research.

Key-words: imagination; preschooler age; early childhood education; didactic book; art.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema da periodização do desenvolvimento psíquico na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.	47
FIGURA 2 – Sumários do movimento 1. Na esquerda o volume 1 e na direita, o volume 2.	111
FIGURA 3 – Distribuição dos conteúdos de acordo com os grupos de literacia, numeracia e mundo social e natural e outros conhecimentos para a Coleção Porta Aberta, Pré-Escola, volumes 1 e 2, em seus quatro movimentos.	113
FIGURA 4 – Verbos de ação que configuram as propostas do volume 1 da Coleção Porta Aberta, Pré-Escola.	115
FIGURA 5 – Verbos de ação que configuram as propostas do volume 2 da Coleção Porta Aberta, Pré-Escola.	118
FIGURA 6 – Proposta “Um elefante incomoda muita gente”, para crianças de 4 anos de idade.	122
FIGURA 7 – Proposta “Quantas gotas tem a chuva”, para crianças de 5 anos de idade.	124
FIGURA 8 – Projeto Mondrian, para crianças de 4 anos de idade.	130
FIGURA 9 – Proposta “Retalhos para decorar”, para crianças de 5 anos de idade.	133

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS-FILOSÓFICOS, METODOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS	21
2.1	MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	22
2.2	CAMINHO METODOLÓGICO	28
2.3	CATEGORIAS PEDAGÓGICAS.....	29
2.4	PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	32
2.3.1	Natureza Cultural Do Desenvolvimento – O Papel Do Meio	36
2.3.2.	Dinâmica Das Idades	41
2.3.3.	Periodização Do Desenvolvimento	44
2.3.4.	Estrutura Da Atividade	48
3	AS CRIANÇAS NA IDADE PRÉ-ESCOLAR	55
3.1	A IDADE PRÉ-ESCOLAR	56
3.2	ATIVIDADE GUIA – A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS	61
3.3	ATIVIDADES PRODUTIVAS	67
4	DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DA IMAGINAÇÃO	73
4.1	A NATUREZA DA IMAGINAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A ATIVIDADE CRIADORA DO HOMEM NO TRABALHO E NA ARTE	74
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA IMAGINAÇÃO COMO FUNÇÃO PSÍQUICA SUPERIOR	78
4.2.1	Premissas Para a Gênese Da Imaginação	81
4.2.2	Relação Com a Realidade.....	83
4.3	CARACTERÍSTICAS DA IMAGINAÇÃO INFANTIL	90
4.4	O PAPEL DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO	92
5	CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E OS RISCOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO	96
5.1	A EMERGÊNCIA DA PROPOSTA	98
5.2	A ORIGEM DO PROBLEMA: O EDITAL PNLD 2022 PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TELA	101

5.3	O SUPLÍCIO DE SÍSIFO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LIVRO DIDÁTICO	107
5.4	RISCOS NA ADOÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – UNIDADE CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO EM ANÁLISE	120
5.5	PARA ARREMATAR NOSSA TESSITURA.....	135
6	AFASTAR-SE: EM BUSCA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICES.....	158
	APÊNDICE A.....	159
	APÊNDICE B.....	160
	APÊNDICE C.....	161
	APÊNDICE D.....	162

1 INTRODUÇÃO

A trajetória acadêmica se constitui como uma Travessia¹ coletiva, mas ao mesmo tempo, individual. Somos seres sociais, nos constituímos pelo Outro ao passo que nos apropriamos de suas significações. Por conta disso, a constituição coletiva do individual me parece um início importante para esta Dissertação de Mestrado. Sendo assim, começo este retrospecto em primeira pessoa.

O lugar de onde escrevo foi estabelecido em uma ciência dura, a saber, a Biologia. Em que pese, hoje, eu compreenda que mesmo as ciências duras podem ser dialéticas, a construção da pesquisadora que vos escreve, foi formalista. A lógica do pensamento formal no decurso da minha primeira graduação encontrava sempre uma resposta, a qual em 99,9% das vezes, já havia sido observada e descrita em livros, artigos e eventos científicos. E “ai de nós se a planta não tivesse lido o livro”. Para explicar um desvio, era necessário um esforço demasiado em compreender “aonde foi que eu errei”.

Pois bem, foram cinco anos de graduação integral, dois anos de mestrado nas ciências biológicas e três anos de dedicação à pesquisa em uma Instituição Estadual – no programa de bolsista técnico – que me forjaram enquanto pesquisadora, curiosa, incansável, dedicada e **inconformada**. Este inconformismo me direcionou ao ponto de inflexão profissional e, em 2017, dou início aos estudos em uma ciência humana, a Pedagogia.

A lógica formal do desenvolvimento **biológico** estudado durante a década anterior, entrou em contradição com a lógica dialética inerente ao desenvolvimento **humano**. A Biologia não me encantava mais, a Biologia não me transformava mais, a Biologia não me incomodava mais. Contudo, essa mesma Biologia foi a contradição necessária para solidificar as minhas inquietações e buscar desvelar as incompreensões que se apresentavam nesta nova Travessia. Assim, diante desta carga biológica que me acompanhava, me embrenhei nos mares tortuosos da Pesquisa em Educação. Penso que, a partir deste ponto, já não posso me fazer valer do uso da primeira pessoa pois, a Travessia foi, fundamentalmente coletiva.

Isso posto, a presente pesquisa é resultado de uma trajetória de estudos e colaborações iniciada em 2006, na Biologia e, continuada desde 2017, na Pedagogia. As inquietações geradas pelas leituras realizadas no Grupo de Pesquisa e nos projetos

¹ Travessia: ação ou efeito de atravessar. Para fins deste trabalho, o termo Travessias se inicia com letra maiúscula pois possui uma significação importante na construção dessa pesquisa e pesquisadora. Aqui, Travessia é uma alusão ao Grupo de Pesquisa: Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância, o qual pertence, desde seu início em 2018.

desenvolvidos enquanto Iniciação Científica, instituíram profusos questionamentos, os quais buscamos organizar no desenvolvimento desta dissertação.

Concomitante aos estudos teóricos, foi possível perceber as aproximações e distanciamentos da prática pedagógica por meio de participações em eventos de pesquisa e extensão², bem como do Estágio Supervisionado na Educação Infantil. As percepções advindas desses “dados de contemplação” tal como Ilienkov (2016) indica como sendo os dados obtidos por meio do contato imediato com a realidade, serviram como disparadores para os motivos eficazes³ das elaborações contidas nesta pesquisa.

A gênese dessa necessidade elaborada deu-se no final do ano de 2018 quando houve uma exposição, tal como uma “mostra de artes” com as produções das crianças de um Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de Londrina-PR. Essa exposição estava em exibição num espaço de acesso público na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Ao adentrar no local, o que chamou atenção foi o fato de todas as produções, ali representadas, serem “iguais”.

Entendemos que o “alerta” que nos mobilizou naquele momento só foi possível devido ao arcabouço teórico que estava se constituindo enquanto Grupo de Pesquisa fundamentado na teoria histórico-cultural. As percepções contraditórias se revelaram apenas ao confrontar o binômio teoria-prática indissociáveis. Naquele momento a singularidade, a especificidade e a autoria estavam ausentes nas produções das crianças.

Na ocasião, todas as mães eram a *Monalisa*, todos os autorretratos eram a *Frida Kahlo* e todos os *Girassóis* eram amarelos. Por mais que concebemos este pensamento como autossuficiente, ponderamos ser prudente explicitar o juízo do que estamos articulando. Para tal, tomemos a reprodução do autorretrato de Frida Kahlo.

Nas palavras de Herrera (2011, p. 12, grifos da autora) “Frida alardeava sua *alegría* como um pavão ostenta a cauda, mas camuflava uma profunda tristeza e introspecção, até mesmo uma auto-obsessão”. A maioria de suas obras é composta por autorretratos. De acordo com a biógrafa (2011, p. 12), “Ao pintar a si mesma sangrando, chorando, aberta ao meio, ela transmutou sua dor em arte”. Neste caminho, infere-se que a imagem de Frida

² A participação no projeto de extensão: Apropriações Teóricas e suas Implicações para a Educação Infantil (fase 1 e 2) possibilitou a observação da prática pedagógica nas instituições de educação infantil, bem como das inquietações docente trazidas em formações continuadas ofertadas pelo projeto. Essa vivência tornou possível perceber a tensão, ainda latente, entre a teoria e a prática. O projeto ainda está em atuação e conta atualmente com três estudantes bolsistas que mantêm um Blog da Educação Infantil (Blog BaguncEI).

³ Refere-se à teoria da atividade de Leontiev (2021). Nesse contexto, os motivos eficazes vinculam-se a uma necessidade, impulsionando a atividade. A estrutura da atividade será explorada na segunda seção da pesquisa.

Kahlo possui significações tão profundas da condição humana que não permite uma leitura superficial da mesma, tão pouco a reprodução em massa, esvaziada de sentido.

Segundo Bartra (1994), aquilo que na pintura de Frida é muito pessoal, o é também muito político e social, como uma dualidade, porém unitária, ora conflitante, ora harmônica. Entretanto, a autora alerta para o fato de que a imagem exótica, feminina e original da artista tem sido apropriada e difundida por meio de uma linguagem midiática. Tanto Herrera (2011) quanto Bartra (2017) acreditam que a lenda que a própria Frida criou por sua arte, ajudou a construir o “ícone pop”.

Neste contexto, ao deparar com as produções das crianças, multiplicando repetidamente a imagem popularizada de Frida Kahlo, como um autorretrato de si próprios, o incômodo foi instantâneo. Diante de inúmeras questões das quais trata a obra de Frida Kahlo e ante o fato destas não constarem – nem de maneira periférica – nas produções observadas, acrescentando ao episódio que a base das produções das crianças foi um suporte, previamente riscado, com as delimitações do que e onde deveria ser pintado, a banalização aparente da arte nos pareceu demasiadamente concreta.

O tamanho, a cor e a forma eram iguais para todas as produções, não permitindo assim a exploração e o potencial dos materiais, tampouco, a expressão estética das crianças. Outro exemplo visto nesta mesma exposição foi a reprodução de uma imagem classificada como psicodélica⁴, da artista plástica Beatriz Milhazes, todas da mesma cor, tamanho e limites - não havia espaço para criação, apenas reprodução passiva por parte das crianças. Vianna (2012) explora a teoria dos desenhos recebidos na educação escolar no Brasil e conceitua a reprodução em termos de composições nas quais não há novidade e que são feitas sobre um padrão comum, o que denota em propriedades invariáveis, artificiais, superficiais, de repetição e automatismo. Nessa direção, é possível compreender que reproduções como essas observadas, reforçam um lugar-comum fixo, imutável e reproduzível *ad aeternum*.

⁴ Luz (2014) apresenta em sua dissertação, o contexto de origem da arte psicodélica, que é parte do movimento de contracultura da década de 1960, em relação aos acontecimentos políticos e à mentalidade da época. Para a autora (2014, p. 10), “o movimento psicodélico buscou alterar a realidade social e também por isso se manifestou em diversos meios de expressão, além de não se restringir ao campo artístico e cultural, estendendo sua influência na formulação de um novo tipo de ativismo político, embora este não tenha sido de todo bem sucedido”. Ainda, de acordo com Carvalho (2020, p. 16), entremeado ao Movimento Beat e ao Movimento Hippie, o Movimento Psicodélico “questionava os valores aceitos pela sociedade e manifestavam a ideia de rebeldia, estilos de vida alternativos aos urbanos, e abordavam a experiência com drogas (experiência psicodélica) de maneira poética”. Diante desses conceitos, percebe-se que uma imagem psicodélica, assim como a imagem de Frida Kahlo, tecida por múltiplas determinações, inviabilizam a banalização da reprodução acrítica.

A contemplação dessa exposição causou estranhamento e incômodo quanto às possibilidades de exploração e expressão estética das crianças além de indagar qual era a intencionalidade naquela situação: seria o processo que culminou naquelas produções, ou apenas o produto final de acordo com a concepção estética do adulto? Ainda, considerando a arte como produto da atividade⁵ humana em seu caráter formativo, reproduções como aquelas observadas pouco – ou nada – contribuem para o desenvolvimento psíquico da criança, em especial no que remete à imaginação como atividade criadora especificamente humana.

Elaborações teóricas iniciais foram objetivadas em nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no qual apresentamos uma síntese acerca das experiências estéticas como promotoras do desenvolvimento psíquico no período da idade pré-escolar⁶. Os resultados obtidos sustentaram a necessidade de elaborações teóricas concretas, no que se refere às proposições e implicações para a prática pedagógica na Instituição de Educação Infantil (CARBONIERI, 2021). Nesse sentido, definimos para a presente pesquisa, contemplar diferentes dimensões da prática pedagógica tendo como **objeto** o desenvolvimento da imaginação das crianças no período da idade pré-escolar.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a imaginação é uma função psíquica superior – característica especificamente humana – e configura-se, portanto, como um produto cultural, ou seja, não é inata e nem espontânea. Essa afirmação é ponto de partida para a compreensão da necessidade de educar a criança para que sua imaginação possa se desenvolver. É, portanto, por meio de um processo educativo, que as condições para a gênese da imaginação são postas, tendo o período da idade pré-escolar como marco inicial (LEONTIEV, 1978; SACCOMANI, 2016; VIGOTSKI, 2018a).

Assume-se como premissa que a imaginação é a neoformação⁷ do período da idade pré-escolar. Diante disso, **questionamos**: Como criar condições e possibilidades para o desenvolvimento da imaginação como função psíquica superior na educação infantil? Para responder nossa problemática estabelecemos como **objetivo geral**, compreender quais são as condições necessárias para que o desenvolvimento da imaginação aconteça no período da idade pré-escolar pois, entendemos que assim seja possível estabelecer as relações necessárias

⁵ O termo ‘atividade’ representa um conceito muito caro para a teoria histórico-cultural e para a teoria da atividade. No decorrer da pesquisa iremos nos aproximar e nos aprofundar neste conceito. Ademais, é importante salientar que o termo atividade representa aqui uma categoria teórica. Assim, como conceito científico, seu significado difere de sua acepção no senso comum. Portanto, para efeitos desta pesquisa, atividade não é sinônimo de “fazer alguma coisa”.

⁶ Em que pese os termos ‘período’ e ‘idade pré-escolar’ sejam equivalente do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, por questões de tradução, iremos manter a escrita conjunta no decurso do texto. Para fins de títulos e subtítulos, optamos por manter ‘idade pré-escolar’.

⁷ Este conceito será abordado na segunda seção deste trabalho.

para que o docente possa organizar o trabalho pedagógico na educação infantil, de maneira consciente visando o desenvolvimento da referida função psíquica superior.

A fim de alcançar o proposto, estabelecemos como **objetivos específicos** da pesquisa (1) Sintetizar as especificidades do desenvolvimento infantil no período da idade pré-escolar; (2) Caracterizar o desenvolvimento psíquico da imaginação no período da idade pré-escolar; (3) Analisar por meio dos livros didáticos, a prática pedagógica revelada como possibilidade de desenvolvimento da imaginação. Ao considerar as práticas pedagógicas numa perspectiva desenvolvente⁸, nossa **hipótese** contempla a unidade conteúdo-forma-destinatário como condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com destaque para a imaginação no período da idade pré-escolar.

Ao mesmo passo que nossa hipótese é universal ao considerar a tríade conteúdo-forma-destinatário como condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a mesma é singular enquanto atividade pedagógica e particular enquanto processo que objetiva a formação de uma função psíquica superior específica. Isso reafirma a condição unitária dessas categorias para o desenvolvimento da imaginação no período da idade pré-escolar, sem perder de vista a totalidade do desenvolvimento humano. Considerar o desenvolvimento da imaginação em unidade com o desenvolvimento psíquico infantil, permite a análise da essência em sua totalidade, levando a indícios de uma compreensão concreta da realidade.

Mello (2015) explica que a contribuição de Vigotski e seus colaboradores é teórica, uma vez que apontaram diretrizes, mas não procedimentos metodológicos. “É preciso, pois, compreender essa contribuição teórica para, com ela, analisar criticamente a prática e transformá-la” (MELLO, 2015, p. 2). Nessa direção, sistematizar conceitos teóricos acerca do desenvolvimento da criança, possibilita aos docentes, em especial na etapa da educação infantil, condições para a apropriação teórica necessária no sentido da organização do trabalho pedagógico fundamentado na teoria histórico-cultural. Compreendemos que a busca por essa unidade entre a teoria e a prática pedagógica é o caminho possível para a transformação da realidade.

A lacuna apontada por Mello (2015) também foi observada por outros autores que sugerem uma unidade teórica entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, pois ambas estão alicerçadas sob a mesma matriz filosófica, epistemológica e ontológica, qual seja, o materialismo histórico-dialético (DUARTE, 2001; GALVÃO, 2020;

⁸ Ver: LAZARETTI, 2022; LONGAREZI; PUENTES, 2017; PASQUALINI; LAZARETTI, 2021; 2022.

MARTINS, 2013b; NUNES, 2019; PASQUALINI, 2010; SAVIANI, 2013; SCALCON, 2002; SILVA, 2019). Os autores referidos consideram ser possível vincular a pedagogia histórico-crítica como o caminho metodológico para efetivação dos pressupostos psicológicos da teoria histórico-cultural, em todas as etapas e modalidades da educação brasileira.

Martins (2013b, p. 270) observa o “fato de que não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico, uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que o promovem”. Parte-se desse pressuposto para compreender que nem todos os conteúdos disponibilizados para serem apropriados pelas crianças promovem o desenvolvimento psíquico, portanto, a seleção e a organização do conteúdo são fatores fundamentais para possibilitar condições de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Todavia, assim como Martins (2013b), entendemos que a sistematização (em cinco passos) do método de ensino da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008) pode incorrer em uma leitura reducionista em relação às proposições de Saviani. Em vista disso, Martins (2013b, p. 289) considera os ‘passos’ como “momentos articulados e interdependentes, [...] não havendo correspondência linear entre eles e a organização dos tempos e conteúdos constitutivos da aula em si”. Ainda, a autora defende que a reflexão acerca da proposição metodológica da pedagogia histórico-crítica leva a uma adequação desses momentos em função da etapa da educação.

Tendo isso em vista, para a etapa da Educação Infantil, a “tríade forma-conteúdo-destinatário⁹ se impõe como exigência primeira do planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (MARTINS, 2013b, p. 297). Diante disso, o caminho metodológico da presente pesquisa começa a ser delineado. Depreende-se, para que haja o desenvolvimento da imaginação nas crianças pré-escolares (**destinatário**), é necessário compreender quais conteúdos possibilitam a ampliação do universo de significação (**conteúdo**) com vista a promover o desenvolvimento psíquico e, também, a forma como esse conteúdo está organizado e disponibilizado (**forma**) para essa possibilidade desenvolvimental.

Apoiada pelo princípio da apreensão do concreto pela mediação do abstrato, Pasqualini (2010) propõe em sua tese, um modelo teórico como instrumento de análise,

⁹ A expressão cunhada por Martins (2013b) mantém certa ordem na descrição dos elementos, qual seja, forma-conteúdo-destinatário. Compreendemos que a exigência dialética da tríade permita a alteração na ordem dos elementos na própria expressão sem perder de vista o seu significado unitário. Dito isso, optamos por reorganizar os elementos iniciando a tríade pelo conteúdo. Compreendemos que, ainda que o conteúdo se mantenha, o mesmo é condicionado pela forma e destinatário. Assim, a expressão conteúdo-forma-destinatário, nos permite maior plasticidade em relação ao que buscamos em nossa pesquisa.

motivada pelos questionamentos levantados acerca das questões do ‘o que’ e ‘como’ ensinar na educação infantil. Por meio das análises, a autora relacionou “princípios referentes às finalidades do ensino infantil (**produto da prática**), ao manejo das relações criança(s)/conteúdo/recursos/condições e ao agente da prática do ensino na educação infantil (necessidade de formação teórica)” (PASQUALINI, 2019, p. 143, grifo nosso).

Assim, diante das duas proposições (MARTINS, 2013b; PASQUALINI, 2010), entendemos que, no período da idade pré-escolar, esses princípios podem ser possibilitados por meio de uma prática pedagógica considerada numa perspectiva desenvolvente, que tenha como fundamento, as especificidades da criança neste período, o que implica em considerar como forma de apropriação do conhecimento, as brincadeiras de papéis sociais¹⁰ (atividade guia) em conjunto com as atividades produtivas (atividades acessórias).

Assumimos como perspectiva desenvolvente, tal como Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 56), aquela que “efetivamente provoque a formação de novas capacidades do psiquismo infantil e, conseqüentemente, novas possibilidades de ação no mundo”. Ademais, considerando que para Vigotski (2018b) o desenvolvimento é resultado da formação de novas capacidades (mudanças qualitativas no psiquismo humano), as quais só são possíveis por meio da *obutchénie*¹¹ - ensino e aprendizagem indissociáveis - estudos na área da didática desenvolvimental apontam na direção da unidade ensino-aprendizagem-desenvolvimento (LONGAREZI; PUENTES, 2017).

Nesse contexto, o objetivo da unidade ensino-aprendizagem-desenvolvimento considerada em uma perspectiva desenvolvente “não se esgota nem no ensino e nem na aprendizagem, em separado; nem no ensino-aprendizagem, como unidade em si; o objetivo está na extremidade do processo, no produto que nasce como fruto dele, aquilo que é evocado por ele: o desenvolvimento” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 12-13). São

¹⁰ Outros termos podem ser encontrados na literatura para definir a brincadeira de papéis sociais, tais como jogo, jogo de papéis, jogo protagonizado ou faz-de-conta. Prestes (2012) nos alerta para o fato da adoção de termos traduzidos que não correspondem ao conceito dos autores. Nessa direção, em circulação no Brasil, temos várias traduções da brincadeira que adotam a palavra “jogo” ou até mesmo “brinquedo”. Ao considerar a pesquisa de Prestes (2012) bem como de Lazaretti (2008; 2011), entendemos que o termo “brincadeira de papéis sociais” é o que mais se aproxima do que compreendemos deste conceito. Assim, ao falar sobre brincadeira no decorrer desta pesquisa, entende-se que nos referimos sempre ao conceito destacado. Quando em citações diretas, manteremos o termo do original.

¹¹ Longarezi e Puentes (2017) explicam que a *obutchénie* não possui correspondente na língua portuguesa e que a mesma se refere ao processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento em unidade. Nesse sentido, “a *obutchénie* é um tipo especial de atividade docente que contempla, ao mesmo tempo, o trabalho ativo, colaborativo, intencional, comunicativo, motivado e emocional, tanto do professor quanto dos alunos, portanto do ensino e da aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento pleno das qualidades humanas dos sujeitos” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 12).

esses princípios que almejam o desenvolvimento omnilateral¹² das crianças em suas máximas possibilidades.

Em busca de contribuir com a compreensão da imaginação como função psíquica superior na perspectiva da teoria histórico-cultural e, a fim de fomentar processos educativos desenvolventes para a criança na idade pré-escolar, nossa proposta toma como fundamento metodológico, o materialismo histórico-dialético. A reflexão contida nesta pesquisa pauta-se em uma análise possibilitada por meio de categorias (conteúdo-forma-destinatário) que podem ser efetivadas na prática social. Considerando o movimento dialético em busca da transformação da prática pedagógica, as categorias de análise servem como subsídios para investigar as possibilidades pedagógicas que objetivam o patrimônio cultural, a fonte do desenvolvimento humano.

A pesquisa está estruturada em seis seções, no intuito de demonstrar o movimento teórico que sintetiza o caminho refletido, desde sua gênese até o concreto pensado, tendo como unidade de análise, a tríade conteúdo-forma-destinatário. Por ser considerada em unidade, entendemos que as categorias da tríade são interdependentes. Portanto, a ordem dos fatores não altera o produto, o que permite pensar essa unidade por meio da lógica dialética. Para fins estruturais deste trabalho, a introdução que se lê é considerada a primeira seção da pesquisa.

A segunda seção apresenta os fundamentos do materialismo histórico-dialético, fio condutor que sustenta as análises da presente pesquisa, o caminho metodológico, representado pelas categorias conteúdo-forma-destinatário e também, os pressupostos da teoria histórico-cultural os quais julgamos essenciais para a compreensão teórica da síntese apresentada. Em seguida, discutimos acerca do nosso **destinatário**, a criança no período da idade pré-escolar. Nessa conjunção, tratamos sobre as especificidades da criança bem como as premissas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nesse período.

Na quarta seção debruçamos os esforços no nosso objeto de pesquisa, o desenvolvimento da imaginação, o qual pode ser – para efeitos da presente análise – considerado como o **produto** da prática pedagógica. Na quinta seção, para fundamentar nosso compromisso com uma prática pedagógica que possibilite para todas as crianças, acesso ao patrimônio cultural da humanidade, em suas máximas elaborações (**conteúdo**), apresentamos as incongruências encontradas na contemporaneidade acerca da adoção do uso de livros didáticos na educação infantil (**forma**) e a promoção da imaginação nas crianças. Por fim,

¹² A categoria de formação omnilateral surge em contraposição a uma formação unilateral. Nessa direção, o desenvolvimento omnilateral refere-se ao desenvolvimento integral da criança, em todas as suas dimensões.

concentramos os esforços nas considerações finais, buscando responder ao questionamento inicial, o qual orientou nosso olhar no decurso das análises aqui postas.

Essa estrutura foi pensada considerando o movimento da análise, no sentido da não linearidade da compreensão da tríade (unidade) em destaque. Nossas proposições se efetivam a partir de uma lógica dialética. Da mesma maneira, a exposição dos dados é articulada considerando essa dinâmica processual e interdependente em sua totalidade. Entendemos que por meio dessas categorias em unidade, é possível compreender o movimento do abstrato ao concreto pensado.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS-FILOSÓFICOS, METODOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS

O método assume a finalidade de orientar e direcionar todo o processo da pesquisa. Toda formulação filosófica e metodológica contempla uma determinada concepção de homem e sociedade, nessa direção, nossa compreensão vai ao encontro do preconizado pelas leis da dialética materialista, em especial no que se relaciona ao desenvolvimento em espiral – não linear nem necessariamente progressivo – e a transformação qualitativa dos sujeitos.

O materialismo histórico-dialético possui como uma de suas premissas, a centralidade do trabalho. Marx (2013) explica o trabalho como atividade vital do ser humano na qual o homem atua sob a natureza externa e ao modificá-la, altera sua própria natureza interna e transforma a si mesmo. Por meio dessas transformações, o trabalho engendra a estruturação da consciência¹³ e essa, por sua vez, o regula (MARTINS, 2008). Nesse sentido, evidencia-se a impossibilidade de compreender a consciência separada da relação ativa que vincula o homem com suas condições objetivas e concretas de existência, consideradas em sua totalidade.

Em que pese o materialismo histórico-dialético deva ser compreendido em relação com a totalidade da sua significação, compreendemos ser importante destacar os significados dos conceitos que o compõem, em suas particularidades, para então apreender a perspectiva em sua totalidade, ainda que momentânea. A compreensão do método perpassa pelo caminho no qual os conceitos, mesmo que na aparência se apresentam isolados, em essência são uma unidade, o que revela tamanha complexidade desta expressão. Nesse sentido, a apreensão da totalidade pressupõe, ao nosso ver, o entendimento das partes, em unidade (VIGOTSKI, 2012a; 2014; 2018a).

Na presente seção, dialogamos sobre os fundamentos do materialismo histórico-dialético, com destaque às categorias conteúdo, forma e destinatário, relacionando-as com o nosso objeto de estudo, qual seja, o desenvolvimento da imaginação em unidade com a interfuncionalidade¹⁴ do sistema psíquico. Adicionalmente, consideramos apresentar

¹³ Desde o princípio a consciência é um produto social (LEONTIEV, 2021, p. 52).

¹⁴ Quando na transição de um período a outro do desenvolvimento, alteram-se e modificam-se as relações entre as funções psíquicas superiores e surgem novos agrupamentos ou novos arranjos resultado da reestruturação do sistema. Assim, o desenvolvimento da consciência se dá, de maneira interdependente com as mudanças qualitativas nos processos psíquicos (funções psíquicas) que por sua vez, são substratos da própria consciência.

nesta seção, os pressupostos da teoria histórico-cultural que julgamos ser essenciais para a compreensão da unidade de análise da presente pesquisa.

2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Sob a ótica da concepção marxista, o **materialismo** diz respeito à realidade material e concreta. De acordo com Martins (2008, p. 8), “a matéria é, portanto, o dado primário da existência e dela tudo depende, inclusive a consciência e o próprio pensamento humano”. A autora explica que Marx e Engels partem do princípio de que toda a realidade - e os fenômenos que a constituem - é material, ou seja, existe concreta e objetivamente independentemente da consciência. Ainda, Martins (2008) sustenta sua argumentação no princípio de Marx e Engels (2007, p. 94) o qual indica que “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”.

Contrapondo uma concepção idealista, o materialismo explica o modo como a realidade material é captada pelo sistema perceptivo do homem e como é interpretada pela nossa consciência, tornando-a conhecida por nós. Contudo, a realidade não é estática e nem se apresenta de forma semelhante para todos os homens. Martins (2008, p. 8) indica que essa “miríade de fenômenos que resulta da matéria em movimento” se transforma a todo momento, portanto, a realidade objetiva é resultado das mudanças que se estabelecem na relação do homem com a natureza.

Cabe acrescentar, acerca da matéria em movimento, a qual conduz a uma realidade dinâmica em constante *devir*, se insere um conceito importante a ser assinalado: a categoria do ideal. Na perspectiva da qual tratamos, Ilienkov (2016, p. 108, grifo do autor) explica que “a ‘idealidade’ é uma categoria vinculada, inseparavelmente, à noção de cultura humana” a qual estabelece “a forma do processo de reflexão da realidade objetiva na atividade mental (que é social e humana em sua origem e essência, e na consciência humana e social)” (p. 117).

O filósofo esclarece que “a solução materialista real do problema” do ideal,

[...] foi encontrada, como sabemos, por Marx, que “tinha em mente” um processo totalmente real, especificamente inerente à atividade vital humana: o processo pelo qual a atividade vital *material* do homem social começa a produzir não somente o produto material, mas também um ideal, um ato de *idealização* da realidade (o processo de transformar o “material” em “ideal”), e, então, tendo surgido, o “ideal” se torna um componente crítico da atividade vital material do homem social, iniciando-se assim o processo

contrário – o processo da materialização (objetivação, reificação, “encarnação”) do ideal (ILJENKOV, 2016, p. 162-63, grifos do autor).

Desta elaboração, entende-se em especial, o fato de o desenvolvimento humano ser considerado em um movimento espiral ascendente, tal como Vigotski (2018b) preconiza. Nessa direção, a idealização e a materialização são dois processos “realmente contrários, eventualmente se prendem em ciclos mais ou menos acentuados, o que leva, no final, ao movimento de uma forma espiral com todas as suas subseqüentes conseqüências dialéticas” (ILJENKOV, 2016, p. 163).

Ainda, diante da constatação de Iljenkov (2016, p. 163), esse processo de transformação do material em ideal e o caminho de volta “se fecha sobre si em cada vez mais ciclos, em espirais – é altamente específico da atividade vital sócio-histórica dos seres humanos”. Isso posto, considerar a categoria do ideal no materialismo e incorporar estes pressupostos para o desenvolvimento humano, reafirma não só a materialidade objetiva da realidade, mas também a historicidade e dialética do processo, considerado em sua totalidade.

O conceito de **histórico** abrange essas transformações, resultado da relação ativa entre os homens e a natureza, produto resultante da forma como os homens organizam sua própria existência ao longo do tempo, relacionado ao movimento, às transformações. Nessa direção, por ser dinâmica, a realidade material precisa ser analisada por meio da lógica dialética, que permite a compreensão da realidade tomando suas relações e contradições em sua totalidade, historicamente (VIGOTSKI, 2012a). Assim, o homem é a síntese das relações sociais, mesmo que esta seja momentânea.

O homem não se faz sem a história, e quem cria a história é a humanidade, os próprios homens. A história é o processo de criação e continuada formação do homem por sua própria atividade, por seu próprio trabalho, no sentido de uma universalidade e uma liberdade crescentes. O homem produz o homem mesmo, numa relação dialética que ocorre entre ele e a natureza (FACCI; BARROCO; LEONARDO, 2009, p. 112).

Na concepção histórico-cultural do desenvolvimento, assume-se que a gênese do psiquismo humano é histórica, intrínseca à atividade vital consciente¹⁵. Nessa direção, o trabalho, enquanto categoria ontológica dos homens, é a pedra angular para a compreensão do processo de desenvolvimento humano. É na relação do sujeito com o mundo,

¹⁵ Expressão utilizada por Marx (2004, p. 84): “O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente”.

mediada pelas objetivações criadas no decurso da humanidade, que as capacidades especificamente humanas – as funções psíquicas superiores – se formam e se transformam.

Essas afirmações se assentam na premissa de Marx e Engels (2007) na qual a produção dos meios visando à satisfação das necessidades bem como a produção de novas necessidades são o primeiro ato histórico. Por meio do trabalho, a produção da vida material está em constante transformação, num movimento de vir a ser, dialética e continuamente. Ademais, Facci, Barroco e Leonardo (2009, p. 116) ao demarcarem o caráter histórico dos homens, enfatizam: “As funções psicológicas tipicamente humanas, culturais, ficam registradas na história dos homens, objetivadas em produtos e em processos, e seu repasse acontece pelas mediações das quais participam”.

Ao nascer, portanto, o indivíduo pertencente ao gênero humano torna-se candidato à humanidade (LEONTIEV, 1978). A humanização, nestes termos, se dá por meio do processo de objetivação e apropriação da cultura humana historicamente constituída, ou seja, “um duplo processo de relacionamento com o gênero humano” (DUARTE, 2013, p. 13). Em suma, em uma abordagem histórica, o homem é produto da história que constrói.

A **dialética** considerada sob o enfoque marxista apoia-se na compreensão da realidade a partir do seu movimento, contradição, mediação e das mudanças e transformações ocorridas. Conforme afirma Kosik (1976, p. 9, grifos do autor), “a dialética trata da ‘coisa em si’. Mas a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*”. Longe de um simples desvio, o *détour* indicado por Kosik (1976) encerra os princípios da dialética os quais, por sua vez, constituem a base concreta sob a qual Vigotski reflete suas teorizações.

Pensar a realidade por meio da lógica dialética implica em considerar determinadas categorias e leis que regem essa compreensão. A própria lógica dialética insere as categorias como parte da totalidade. Não nos cabe esmiuçar todas as categorias e leis da dialética, contudo, se torna imprescindível compreender os fundamentos que nos guiam neste ensaio. A compreensão dialética do desenvolvimento humano permite resgatar a relação entre o sujeito e o objeto por meio da historicidade no qual se produz.

No exercício de compreender a produção do conhecimento, as categorias dialéticas fornecem indicadores que permitem a representação da realidade por meio de generalizações ou abstrações de partes da totalidade. Gamboa (1998, p. 24) explica que “a marcha do conhecimento aparece, assim, como perpétua oscilação entre as partes e o todo que devem esclarecer-se mutuamente”. Nesse sentido, a realidade concreta e a totalidade existem na relação dialética que as condicionam. O movimento de análise e síntese do objeto, por

meio das categorias dialéticas se torna possível articulando a historicidade do processo e suas contradições.

O caráter materialista da dialética marxista insere as leis dialéticas na condicionalidade de que o mundo (a realidade objetiva e concreta) determina a ideia que se tem do próprio. Ou seja, a matéria determina a consciência. Assim, o movimento do pensamento apoiado no princípio da contradição permite compreender as leis fundamentais que regem a materialidade histórica da vida dos homens em sociedade.

O princípio da contradição diz respeito ao conflito permanente que condiciona a vida na natureza. Na luta dos contrários é possível refletir sobre a realidade tendo como ponto de partida, a realidade mesma. Parte-se da realidade empírica, do real aparente e no movimento de análise e síntese das abstrações, conexões e relações internas do objeto, é possível alcançar o que há de essencial, ou seja, a realidade concreta. Assim, entre o real aparente e o real concreto, são as abstrações das contradições que permitem compreender a totalidade (TOZONI-REIS, 2020).

Nessa direção, Marx (2004) definiu o ponto de partida (realidade aparente) e o ponto de chegada (realidade concreta) como síntese de múltiplas determinações. Não se trata mais de pensar “ou isto ou aquilo”, mas sim de compreender “tanto isto quanto aquilo” (ENGELS, 2020, p. 121), em suas múltiplas determinações. Desta análise, a transformação, ocorre como negação do que existe e superação de uma forma na outra, ou então em uma forma mais elevada (ENGELS, 2020). Assim, a compreensão da realidade por meio da lógica dialética e suas contradições gera possibilidades de atividade humana plena, concreta, consciente que seja possível, de fato, a transformação. Quanto mais abstrações (relações internas e contradições da matéria em movimento) forem possíveis ou, quanto maior for o *détour*, maiores serão as possibilidades de compreensão da totalidade e transformação da realidade.

Neste viés, a dinâmica interna do movimento revela a essência do mesmo. Não é uma relação *causa e efeito*, mas sim de *condição para*. A dialética “investiga os processos, a origem e o desenvolvimento das coisas e as insere em uma trama complexa de concatenações e mútuas influências, na qual nada permanece o que é e tampouco na forma que existia” (MUSSE, 2020, p. 19).

A lógica dialética materialista e histórica permite captar o movimento da realidade, pois pressupõe as leis da realidade transformadas em leis do pensamento, tendo como categorias a universalidade e a mediação, a contradição, a negação da negação e a transformação da quantidade em

qualidade. Assim, as leis do pensamento são as formas psíquicas do reflexo da realidade, ou seja, são a apropriação do real pelo pensamento e sua transformação em ideal no psiquismo humano, mediado pelas significações compartilhadas socialmente (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2018, p. 95).

Assim, considerar o método do materialismo histórico-dialético para compreensão da realidade concreta, é considerar a existência da relação dialética entre a realidade concreta e a história da própria humanidade, em suas múltiplas determinações – mediações e contradições.

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1976, p. 11).

Nesse sentido, compreender o fenômeno é a maneira de apreender a realidade concreta, por meio do *détour* proposto por Kosik (1976), ou seja, pelas análises explicativas da realidade aparente. Entretanto, pelo fato de a essência somente ser revelada no movimento dialético, se ao final do *détour* a essência não for alcançada e a forma fenomênica da realidade permanecer, tem-se posto a realidade mesma, porém aparente, pseudoconcreta.

Pautar uma pesquisa sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético é compreender que a realidade concreta é um eterno devir pois nada está pronto e acabado, por isso há possibilidade de superação, de transformação qualitativa dessa realidade. Nunes (2019, p. 33) explica que “construir conhecimento, portanto, nesta concepção, é um movimento no qual o pesquisador desvela a estrutura e dinâmica do fenômeno estudado, a partir de uma abstração subjetiva pautada na realidade objetiva”. É isso que confere a historicidade do fundamento.

A superação da apreensão aparente para apreensão essencial do fenômeno é explicada por Kosik (1976) como a superação da pseudoconcreticidade (concretude aparente) para o concreto real, desvelado em suas contradições internas fundamentais. Paulo Netto (2011) indica esse caminho - do todo caótico às partes integrantes do fenômeno e retorno ao

todo, não mais caótico, mas sim, pensado a partir das suas múltiplas determinações – como fundamento do método na pesquisa materialista histórica dialética.

“Superar a pseudoconcreticidade é ultrapassar a aparência em busca do entendimento da realidade concreta, da criação dessa realidade concreta” (SILVA, 2013, p. 24). Considerando a afirmação da autora, é necessário que ocorra um ‘descortinamento’ da aparência imediata para que haja uma aproximação com a realidade concreta em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, a análise pautada no materialismo histórico-dialético permite maior aproximação com a realidade concreta a qual está diretamente relacionada “à construção histórica do sujeito, influenciada por múltiplas relações sociais e com a própria construção do conhecimento” (SILVA, 2013, p. 28).

Com isso em tela, o movimento do abstrato ao concreto permite a compreensão da lógica interna do movimento entre as unidades fundamentais que compõem a totalidade. Para Kosik (1976, p. 14) “[...] o ‘conceito’ e a ‘abstração’, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa e, portanto, a coisa”. Assim, a compreensão das unidades fundamentais ou, categorias de análise, permite essa abstração necessária para alcançar o concreto pensado (reorganizado por meio das unidades fundamentais, pela síntese das categorias determinadas).

Diante do exposto, conforme afirma Pasqualini (2010, p. 26, grifos da autora), “a análise teórica deve, portanto, **reproduzir explicitamente** as relações que determinam a gênese e o desenvolvimento de determinado fenômeno, fornecendo assim subsídios para a transformação do fenômeno por meio da prática social”. Nessa direção, compreendemos que nossa análise pautada nesses princípios possibilita compreender o fenômeno (a imaginação) em seu processo de gênese e dinâmica (premissas e condições) tendo como base as práticas educativas que possibilitam o fenômeno.

Ainda, considerar a unidade de análise conteúdo-forma-destinatário permite desvelar a interdependência das categorias selecionadas e verificar como essa unidade engendra as possibilidades de desenvolvimento da imaginação no período da idade pré-escolar. Dessa forma, o caminho metodológico pensado para esta pesquisa apresenta os subsídios teóricos que permitem a abstração de princípios metodológicos para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil.

2.2 CAMINHO METODOLÓGICO

Para que a pesquisa de fato alcance a essência do fenômeno analisado e se distancie de uma análise linear de causa e efeito, é necessário considerar uma metodologia que contemple a concepção do Método que assumimos. Por este caminho, considerando o exposto anteriormente, entendemos que a análise aqui empreendida necessita tomar o objeto de estudo em seu movimento histórico e dialético, o que nos conduz a explicar os condicionantes referentes à gênese e as possibilidades de transformação do objeto.

De maneira a tornar esse movimento passível de análise, optamos por uma **investigação teórica e documental**, devido à possibilidade de uma exposição reflexiva permeada de argumentações no rigor do método que assumimos. Fundamentalmente discursiva, a investigação documental proposta não dispensa a rigorosidade científica, pertinência e coerência da lógica que a embasa. Neste sentido, nossa pesquisa se compromete com a lógica dialética em sua concepção, exposição e sínteses.

Diante disso, o exercício de análise teórica empreendido nessa dissertação busca superar a realidade pseudoconcreta acerca do desenvolvimento da imaginação nas crianças da educação infantil em direção à realidade concreta deste fenômeno. A maneira pela qual entendemos ser possível esse movimento de superação é por meio da análise por **unidade**. Isso implica no distanciamento da fragmentação do objeto, visto que estudar as partes isoladas incorre em uma compreensão equivocada resultante de uma somatória de causas e efeitos. Já a unidade, mantém as relações fundamentais do fenômeno com a realidade concreta (VIGOTSKI, 2018b).

Vigotski (2018b, p. 47) indica que “o estudo que se vale do método de unidade nos permite estudar a relação; estudamos as unidades que não foram decompostas em elementos e conservam em si [...] as relações entre esses elementos, ou seja, aquilo que é mais importante no desenvolvimento”. Nessa direção, conforme já explicitado, Martins (2013b) indica que os elementos da tríade conteúdo-forma-destinatários quando analisados de forma isolada e esvaziados de suas conexões, perdem o sentido de ser do trabalho pedagógico, ao passo que, a análise da unidade (ou seja, das partes e suas conexões) permite desvelar as contradições e processos de desenvolvimento que sustentam um trabalho pedagógico desenvolvente.

Conforme balizada por Vigotski (2018b, p. 40), a análise em unidades “é definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo”. Ainda, de acordo com o autor, o

método por unidades de análise, característico da pedologia (ciência do desenvolvimento infantil) mantém outra característica importante para pensar o caminho metodológico. Para Vigotski (2018b, p. 57), esse método é também genético comparativo pois, “estuda a especificidade do desenvolvimento da criança em diversas etapas etárias e as compara entre si, [...] levando-nos, com isso, quem sabe, ao esclarecimento do caminho que a criança percorre no desenvolvimento de uma etapa a outra”.

Nessa direção, é preciso estudar as conexões entre os processos para compreender o desenvolvimento humano. Como ressalta Vigotski (2018b), as conexões entre as atividades da consciência são dinâmicas, é necessário, portanto, compreender as relações interfuncionais do sistema psíquico para então entender a dinâmica interna do desenvolvimento psíquico. Em um cenário pedagógico, essa compreensão nos atina para a questão da prática pedagógica com vistas a criar condições para possibilitar o salto qualitativo das crianças em cada período do desenvolvimento. Além disso, esta compreensão também esclarece o engendramento entre os diferentes períodos do desenvolvimento e suas especificidades tanto no nível das atividades quanto no nível das funções psíquicas superiores.

Pasqualini (2010; 2019) elabora um modelo teórico propositivo como instrumento de análise da prática pedagógica. A síntese da autora decompõe o modelo teórico em categorias abstratas essenciais, a saber, a criança, o conteúdo, os recursos e as condições concretas como constituintes e interdependentes da totalidade do produto da prática social.

Entendemos que a tríade conteúdo-forma-destinatário, explicitada por Martins (2012; 2013b), está incluída no modelo teórico elaborado por Pasqualini (2010; 2019) e para exposição dos nossos dados, selecionamos a estruturação da tríade como um sistema de relações no qual as categorias abstratas essenciais (conteúdo-forma-destinatário) se condicionam mutuamente e que o produto da prática (a imaginação) tem o papel fundamental de atribuir significado para essas relações, permitindo a ascensão do abstrato ao concreto.

Em que pese a tríade seja a unidade de análise da presente pesquisa, é fundamental compreender as categorias enquanto partes do todo. Essa compreensão permite o estabelecimento de diferentes possibilidades na relação entre as categorias. Por esse motivo ainda, a ordem de exposição dos dados foi uma escolha didática e não deve ser entendida estanque na relação linear causa-efeito. Entende-se que há a possibilidade de leitura e compreensão, independente da ordem de apresentação dos dados, mantendo a coesão dialética entre as categorias. Conceber a prática social enquanto categoria teórica nos permite apreender o processo pelo qual se constitui e se expressa o ser social na dinâmica histórica da própria prática social, de maneira indissociável, de condição recíproca.

2.3 CATEGORIAS PEDAGÓGICAS

Tendo isso exposto, reafirmamos nosso compromisso com uma prática pedagógica que possibilite para todas as crianças, acesso ao patrimônio cultural da humanidade, em suas máximas elaborações, o que nos leva a nossa primeira categoria de análise: **conteúdo** como componente do acervo científico, tecnológico, ético e estético da humanidade, convertido em saber sistematizado. Corroboramos com Pasqualini (2010, p. 70) ao entender conteúdo “em um sentido amplo, referindo-se a todos os conhecimentos, habilidades, funções psíquicas, valores, ideias e demais conteúdos da cultura socialmente disponíveis para apropriação¹⁶ pela criança pequena”.

Outrossim, podemos entender como conteúdos a serem ensinados na educação infantil, “os elementos da cultura humana que são externos à criança, aos quais ela ainda não teve acesso, e cuja apropriação resultará em aprendizagem e desenvolvimento psíquico” (PASQUALINI, 2010, p. 70-71). Nessa direção, Martins (2012, p. 94) explica que os conteúdos “não se encerram em si mesmos [...], mas porque representam mediações históricos-sociais pelas quais os indivíduos ampliam suas possibilidades de controle sobre si mesmos e sobre o mundo, ao desenvolverem funções psíquicas especificamente humanas”.

Partindo dessas definições, é possível notar a ampla gama de possibilidades disponíveis para o ensino na educação infantil, tendo em mente a importância de refletir acerca do objetivo da prática pedagógica para que o conteúdo seja intencional e conscientemente selecionado para tal. Ademais, é importante considerar a exposição dos conteúdos como maneira de ampliar as possibilidades de significação da realidade para as crianças, ou seja, a maneira de apresentar-lhes o mundo.

Martins (2012) indica duas categorias de conteúdos: (1) os de formação operacional, que possuem interferência indireta no desenvolvimento psíquico, sendo os responsáveis pela propulsão do desenvolvimento psicossocial e psicofísico da criança e (2) os de formação teórica, os quais têm interferência direta no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo estes, o saber científico, objeto de apropriação. A autora reforça que as duas categorias de conteúdos operam articuladamente em uma relação de mútua dependência e proporcionalidade inversa em consonância com o período do desenvolvimento. Assim, na primeira infância, prevalecem os conteúdos operacionais em detrimento dos

¹⁶ Apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente (LEONTIEV, 1978, p. 320).

conteúdos de formação teórica, processualmente na idade pré-escolar, esta relação se inverte e tem a predominância de conteúdos de formação teórica (MARTINS, 2012).

A adequação do conteúdo ao período do desenvolvimento nos indica a **forma**. Considerando o modelo teórico de Pasqualini (2010) entendemos que tanto a categoria dos recursos quanto das condições concretas pode ser incluída na forma. Nesse sentido, o recurso refere-se “a tudo aquilo que medeia a relação da criança com o conteúdo, ou seja, a tudo aquilo que o professor utiliza como meio para o ensino de determinado conteúdo, seja esse meio de natureza material ou não-material” a depender das condições concretas de vida e existência em determinado espaço-tempo (PASQUALINI, 2010, p. 72).

Dito de outra maneira, a forma engloba os elementos da didática. Lazaretti (2022) explica que a didática na educação infantil carece de uma sustentação desenvolvente, visto que ainda há fragilidades no ensino nesta etapa, o qual ora é prescritivo, ora é espontaneísta e/ou emergente, pendendo sempre para um dos polos. Pasqualini e Lazaretti (2021, p. 123, grifos das autoras) advertem que essas fragilidades contribuem “para fixar alguns dualismos que pouco colaboram para, de fato, direcionar e organizar a prática pedagógica: diretividade do professor *ou* atividade do aluno; currículo escolar *ou* interesses infantis; conteúdos de ensino *ou* experiências infantis”.

A proposta de Lazaretti (2022), é considerar uma didática desenvolvente que parta do princípio da superação por incorporação das didáticas já existentes, qual seja: “[...] identificar os limites das proposições das perspectivas emergentes e/ou prescritivas, incorporando suas contribuições e, assim, fornecer subsídios para repensar a prática pedagógica” (LAZARETTI, 2022, p. 722).

Neste contexto, compreendemos que a **forma** se relaciona diretamente ao destinatário do trabalho pedagógico, pois “Essas ações de ensino precisam ter como horizonte *para quem* o ensino se dirige: para crianças em processo de aprendizagem e desenvolvimento, as quais só alcançam a plena formação ao se apropriarem das máximas elaborações da cultura humana” (LAZARETTI, 2022, p. 723, grifos da autora). Considerando este princípio, é possível pensar em um ensino desenvolvente que, de fato, possibilite aprendizagens para a promoção do desenvolvimento infantil (LAZARETTI, 2022; PASQUALINI; LAZARETTI, 2021; 2022).

Ademais, ao pensar no ensino desenvolvente, fundamentalmente é preciso considerar as especificidades de cada período do desenvolvimento, em especial a maneira como a criança se relaciona com a realidade naquele período. Diante disso, a atividade da

criança¹⁷ torna-se condição precípua da organização do ensino, visando a reconstituição da “atividade historicamente elaborada e conquistada pelos seres humanos que se encontra condensada nas produções da cultura (linguagem, arte, ciência, filosofia, cultura corporal)” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2021, p. 125).

Nossa pesquisa parte da hipótese de que a prática pedagógica desenvolvente contempla a unidade conteúdo-forma-destinatário como condição para o desenvolvimento da imaginação, o que engloba conteúdos de formação teórica (repertórios culturais) com vistas a promover a brincadeira de papéis sociais e as atividades produtivas (desenho, colagem, construção, modelagem, etc.) no período da idade pré-escolar. Não obstante, é possível notar a indissociabilidade entre as categorias conteúdo e forma, sendo considerada uma unidade de contrários na qual são mutuamente condicionados.

Contudo, mesmo sendo uma unidade de contrários, tanto um quanto o outro estão na interdependência do **destinatário** da prática pedagógica. Nesse caso, a criança pré-escolar. Martins (2013b) afirma a necessidade de reconhecer a natureza social das especificidades do destinatário e isso significa que a criança “sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas” (MARTINS, 2013b, p. 297). A autora complementa que a forma e o conteúdo em consonância com o destinatário operam “a serviço da aquisição, por parte de cada indivíduo, das propriedades representativas das máximas conquistas do gênero humano” (MARTINS, 2013b, p. 298).

Desse modo, a análise da unidade conteúdo-forma-destinatário permite certo aprofundamento teórico no que concerne às especificidades do processo de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, bem como a interdependência destas categorias em unidade com a totalidade do psiquismo. Conforme apresentaremos a seguir, os pressupostos da teoria histórico-cultural são sustentáculos dessa unidade. Ainda, por meio da análise proposta, é possível derivar indicadores teóricos para pensar o trabalho pedagógico na instituição de educação infantil, permitindo assim uma compreensão pedagógica do sistema psíquico.

2.4 PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nosso estudo teórico está circunscrito sob o referencial da teoria histórico-cultural¹⁸. Compreende-se que essa abordagem se sustenta em uma discussão materialista,

¹⁷ Este conceito será abordado na terceira seção deste trabalho.

¹⁸ A Teoria Histórico-Cultural possui um percurso histórico de gênese e desenvolvimento que ultrapassa nossos objetivos com a presente pesquisa. Contudo, cabe ressaltar a importância de refletir os seus pressupostos de

histórica e dialética ao passo que suas premissas revelam um caráter científico-revolucionário para o desenvolvimento humano. Ao negar as fragmentações e dicotomias da psicologia tradicional, Vigotski (2013) estabelece uma compreensão sistêmica e interfuncional para o psiquismo humano, considerado em uma perspectiva histórica.

Para Bulhões e Martins (2018, p. 55), essa compreensão insere a “consciência humana como expressão superior de psiquismo, a qual tem seu funcionamento geral regido por novas leis cujas premissas revolucionam seu potencial de desenvolvimento”. Ao considerar a consciência como expressão máxima das características especificamente humanas, Vigotski (2018b) aponta as interdependências e contradições responsáveis pelo salto qualitativo que configura o sistema psíquico humano, dialética e historicamente.

Sob essa base, fundamenta-se uma compreensão revolucionária do desenvolvimento humano, a qual considera como princípio explicativo, as relações sociais (VIGOTSKI, 2013; 2018b). Ao analisar criticamente as correntes psicológicas tradicionais até então, Vigotski (2013) aponta para importância de considerar o meio social como condicionante da consciência, visto que a existência determina a consciência. Neste contexto, Vigotski (2012a) sustenta que toda função psíquica superior é uma relação social internalizada.

Pino (2005, p. 102) identifica dois “momentos conceituais” na obra de Vigotski acerca das relações sociais. Um primeiro momento, relações sociais são entendidas no sentido de sociabilidade humana (relação eu \leftrightarrow outro). “Através dos outros constituímos. Em forma puramente lógica, a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso” (VIGOTSKI, 2000, p. 24). Num segundo momento, Vigotski assume que as funções psicológicas superiores, “definidoras do caráter *humano* da natureza do homem, são relações sociais” considerando o princípio materialista de que a vida determina a consciência (PINO, 2005, p. 106, grifos do autor). Além disso, Pino (2005) explica que as relações sociais se concretizam em práticas sociais, ou seja, as funções psíquicas superiores traduzem a maneira como os sujeitos estão inseridos em relação aos outros, no interior de um sistema de relações sociais. Disso, decorre o entendimento das relações sociais como princípio explicativo da consciência, das funções psíquicas superiores e da personalidade como um todo.

forma histórica, ou seja, no movimento que a contém. Ademais, a Escola de Vigotski tem como representantes fundadores, a *troika*, representada por L. S. Vigotski (1896-1934), A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979). Contudo, para efeitos desta pesquisa, priorizamos as teorizações elaboradas por Vigotski, por entender que são essas elaborações que deram origem às demais, aqui representadas pelas teorizações de A. N. Leontiev e D. B. Elkonin.

As relações sociais neste sentido explicam a origem histórica do objeto de análise. Importante ressaltar que estas não podem ser compreendidas de maneira reducionista como influência externa com a qual a pessoa interage ou fator ambiental. Como princípio explicativo, as relações sociais são a força motriz, a fonte do desenvolvimento humano. O que caracteriza as especificidades de cada período do desenvolvimento são as diferentes e irrepetíveis formas de se relacionar com a realidade em cada idade pedológica (VIGOTSKI, 2018b).

Ademais, a relação entre o objeto de análise e seu princípio explicativo não é direta, mas sim, expressa por meio de uma unidade de análise que se constitui como realidade material dinâmica. Para Vigotski (2012a; 2018b), a unidade é uma parte do todo capaz de preservar as contradições essenciais do mesmo. De acordo com Bulhões e Martins (2018, p. 55), “o signo, manifesto especialmente no significado das palavras” assume essa categoria em Vigotski. Assim, as autoras explicam que a unidade entre pensamento e linguagem demarca o “salto qualitativo humanizador do psiquismo” (p. 55). Em suma, a consciência relaciona-se com a realidade objetiva por meio de um processo mediado pela palavra. As significações da palavra estabelecem novas conexões com a realidade, por meio do pensamento, reestruturando assim a consciência.

Na presente pesquisa, tomamos esses princípios em conjunto para intentar um esforço de síntese da unidade conteúdo-forma-destinatário, tendo como horizonte a gênese histórica da imaginação por meio de práticas pedagógicas desenvolventes possibilitadas no período da idade pré-escolar. Nossa compreensão se sustenta no entendimento que as funções psíquicas superiores, só podem vir a existir para o ser humano mediante a relação com outras pessoas.

Ainda, considerando as premissas para o desenvolvimento da imaginação explicitadas por Vigotski (2018a) em conjunto com a compreensão da Teoria da Atividade¹⁹ (LEONTIEV, 2021), nosso entendimento pondera, em última instância, o desenvolvimento da consciência, ou seja, a totalidade do sistema psíquico devido a sua interfuncionalidade. Leontiev (2021) afirma que o desenvolvimento da consciência se pauta na realidade concreta do indivíduo singular, visto que o psiquismo se estrutura por meio das relações objetivas que

¹⁹ Em que pese existam registros acerca do afastamento/rompimento entre Vigotski e Leontiev (MARTINS, J., 2013; TOASSA, 2016; TUNES; PRESTES, 2009), Prestes (2012, p. 56) com base em Leontiev A., Leontiev D. e Sokolova (2005) afirma que “os primeiros esboços da teoria histórico-cultural foram literalmente ‘desenhados’ por Vigotski num pequeno papel. E foi com base nas ideias contidas nesse pequeno pedaço de papel que A. N. Leontiev desenvolveu a teoria da atividade”.

o sujeito estabelece entre si e com meio, a partir das possibilidades dadas nas atividades realizadas.

[...] à luz destes pensamentos se explica o desenvolvimento da consciência desde o momento do nascimento, sua procedência da experiência, seu caráter secundário e, portanto, sua condicionalidade psicológica ao meio. A existência determina a consciência: esta lei pela primeira vez aqui pode obter sentido psicológico exato por ter descoberto o próprio mecanismo de tal determinação (VIGOTSKI, 2013, p. 56, tradução nossa).

Entendemos que a imaginação ocupa um lugar de destaque a partir do período da idade pré-escolar na dinâmica interna de um sistema no qual o pensamento teórico é a máxima alcançada, considerando as condições concretas de vida e existência. Além disso, a essencialidade da imaginação nos períodos subsequentes do desenvolvimento reside na capacidade humana de realizar um projeto mental, no plano da consciência. Marx (2013, p. 327) explica “[...] o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera”. E continua,

No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalho no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza nesse último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa [...] (MARX, 2013, p. 327).

Tal relação com as ideias de Vigotski (2013) encontra-se, inclusive, no fato deste trecho escrito por Marx ser a epígrafe de abertura do texto acerca da ‘Consciência como problema da psicologia do comportamento’. Apenas o ser humano é capaz de realizar este trabalho permeado por intencionalidade e planejamento.

Julgamos necessário compreender a gênese da imaginação no interior da dinâmica do desenvolvimento devido a sua fundamental importância nos processos humanos decorrentes desta função. Ainda, nenhuma função psíquica superior está fora de um sistema de relações interfuncionais mais amplo, ou seja, a consciência. O trabalho, enquanto categoria ontológica, é o próprio processo de produção do homem. Conforme Martins e Eidt (2010, p. 676) “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 objetos criados pelo

homem acabam por modificar seu psiquismo e seu comportamento”. Ou seja, as funções psíquicas superiores não são dadas à priori e nem precedem a atividade humana, mas são por ela engendradas no processo de apropriação da cultura.

Diante do exposto, apresentamos os pressupostos da teoria histórico-cultural fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da imaginação no período da idade pré-escolar, tendo em vista a totalidade da dinâmica psíquica. Acrescenta-se que os pressupostos não são apresentados em ordem causal direta e tampouco devem ser interpretados linearmente, visto a dialética do desenvolvimento. É sumariamente importante, outrossim, que haja a compreensão que Vigotski (2018b; 2021b) orienta partir do todo de um período para compreendê-lo e não de suas características isoladas. Porém, o todo não pode ser “capturado” num ato instantâneo da consciência. Pensar sobre o todo, demanda uma articulação das partes. Nesse sentido, buscamos descrever o caminho das partes que nos leva a compreensão da gênese da imaginação.

2.3.1 Natureza Cultural Do Desenvolvimento – O Papel Do Meio

Diante das questões já abordadas em relação ao fundamento materialista histórico e dialético da teoria histórico-cultural, cabe ressaltar e reafirmar o caráter cultural do desenvolvimento psíquico sustentado por essa perspectiva. Para isso, a compreensão do **papel do meio** na teorização vigotskiana é imprescindível. Ainda que Vigotski (2018b) tenha como ponto de partida a crítica às teorias inatistas e ambientalistas, sua teorização não nega as determinações de ordem biológica, nem tão pouco as determinações do ambiente. O que ocorre é a supressão – superação por incorporação – desses conceitos, no sentido que, sob uma base biológica e por influência do meio, ocorre o desenvolvimento do psiquismo (LEONTIEV, 1978; PASQUALINI; EIDT, 2019).

Essa compreensão, necessariamente perpassa pelo entendimento de **cultura**²⁰ nesta perspectiva. Eagleton (2011) indica que cultura é uma das palavras mais complexas que se tem na linguagem humana. Devido a polissemia do conceito, definir ‘cultura’ se torna um exercício árduo, porém, necessário para o estofamento teórico aqui empreendido. Considerando que os significados das palavras se desenvolvem, Eagleton

²⁰ “[...] a cultura é um produto da vida social e a atividade social do ser humano” (VIGOTSKI, 2012a, p. 151). Para Leontiev (2021, p. 99) “[...] a cultura aparece para o indivíduo na forma de significados transmitidos por signos-símbolos da linguagem”.

(2011, p. 11) esclarece que o desenvolvimento histórico da cultura “codifica várias questões filosóficas fundamentais”.

Se cultura significa cultivo, um cuidar que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. É uma noção “realista”, no sentido epistemológico, já que implica a existência de uma natureza ou matéria-prima além de nós; mas tem também uma dimensão “construtivista”, já que essa matéria-prima precisa ser elaborada numa forma humanamente significativa. Assim, trata-se menos de uma questão de desconstruir a oposição entre cultura e natureza do que de reconhecer que o termo “cultura” já é uma tal desconstrução (EAGLETON, 2011, p. 11, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a ideia de cultura encerra que o meio cultural que transforma a natureza é ele próprio derivado da mesma. Ainda, por seu desenvolvimento histórico, o significado de cultura pode ser restringido ou expandido, já que cultura é, ao mesmo tempo, a atividade e seu produto, ou seja, uma concepção geneticamente dialética.

Para Vigotski (2012a), a cultura é a expressão histórica do trabalho humano ao passo que, sua apropriação é o que nos torna humanos. Nessa direção, Sirgado (2000, p. 53) explica que o meio social é “condição e resultado do aparecimento da cultura”. Em concordância, Martins e Rabatini (2011, p. 348) afirmam “a sociabilidade animal é substrato da sociabilidade humana, assim como a natureza é substrato e a condição de emergência da cultura”.

Nestes termos, a concepção de cultura na perspectiva vigotskiana implica em considerar a mesma como produto da vida social, expresso na atividade social do ser humano. Por este viés, Vigotski (2012a) discute a natureza cultural do desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas.

O autor esclarece que há dois tipos de funções psíquicas interdependentes: (1) elementares – de natureza biológica – e (2) superiores – de natureza cultural – que se fundem, constituindo um sistema funcional mais complexo (VIGOTSKI, 2012a). Para Pino (2005, p. 31) “elas se interpenetram de tal maneira que só por abstração é possível separá-las”. Isso significa que, as funções psíquicas elementares são substrato para o desenvolvimento e complexificação das funções psíquicas superiores, por meio da internalização da cultura ao passo que as funções superiores requalificam e reestruturam as funções elementares, em uma relação dialética, unitária e indissociável.

Vigotski (2012a) explica que toda função psíquica superior (especificamente humana) passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento

porque a função, a princípio, é social. As funções psíquicas superiores, “são aquelas que se (trans)formam e se (re)qualificam a partir da apropriação dos signos da cultura, por intermédio da atividade do indivíduo” (SILVA, 2019, p. 29). À vista disso, a **lei genética geral do desenvolvimento cultural** (VIGOTSKI, 2012a) sustenta a transformação qualitativa do sujeito e explica a transição das relações sociais entre pessoas (interpsíquico) para as relações sociais da pessoa consigo (intrapíquico).

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da criança do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria interpsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VIGOTSKI, 2012a, p. 150, tradução nossa).

No sentido mais amplo, isso significa que tudo que é cultural, é social. Considerando que a cultura é produto da vida social e da atividade social dos homens, todas as funções psíquicas superiores, de origem cultural, são relações sociais internalizadas.

Assim, depreende-se que as funções psíquicas superiores surjam como resultado da inserção progressiva das crianças nas práticas sociais, no meio cultural no qual, por conta das relações sociais estabelecidas com o outro e, por meio da atividade correspondente, desenvolve-se e humaniza-se. Nessa direção, a formação humana – aquisição das funções especificamente humanas – é produto da dialética entre objetivação da atividade humana e apropriação da atividade objetivada.

Objetivação e apropriação são processos opostos, porém complementares. A objetivação é aquilo que torna as capacidades psíquicas humanas disponíveis para a sociedade, convertendo-as em patrimônio histórico e cultural dos seres humanos. Leontiev (1978, p. 265, grifos nosso) explica: “[...] no decurso da atividade dos homens as suas aptidões, os seus conhecimentos, e o seu saber fazer, **cristalizam-se** de certa maneira nos seus produtos materiais, intelectuais e ideais”. Ou seja, é a atividade humana depositada em seu produto.

Por meio desse processo de objetivação a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes era faculdade dos seres humanos se torna depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade, do qual, por sua vez passa a ter uma função específica no interior da prática social (DUARTE, 2004, p. 49-50, grifo do autor).

O oposto complementar da objetivação é a apropriação, que se refere ao processo pelo qual aquilo que está disponível para a sociedade torna-se uma capacidade do psiquismo do indivíduo, ou seja, o que está corporificado e cristalizado é internalizado. Vigotski (2012a) indica que apropriação é a internalização das objetivações humanas, o processo da reprodução da humanidade em cada indivíduo e formação das funções psíquicas superiores. Martins e Rabatini (2011, p. 355) afirmam: “A apropriação da cultura é para Vigotski, requisito inalienável do processo de humanização”.

Assim, para se constituir como ser humano singular, o sujeito precisa se apropriar da cultura e fazer dessa, os “órgãos da sua individualidade” como afirma Marx (2004, p. 108). Concordamos com Vigotski (2012a, p. 151) ao afirmar que talvez essa seja “a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural”.

Neste contexto, o meio atua como fonte do desenvolvimento, pois é nele que se encontra a cultura que irá compor as qualidades especificamente humanas.

O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que **é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem** por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma **unidade histórica** que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas. Conseqüentemente, no desenvolvimento da criança, as características e qualidades especificamente humanas surgem por um caminho um pouco diferente daquele das que são diretamente determinadas pelo curso do desenvolvimento histórico precedente do homem. **No meio, existem as formas ideais desenvolvidas e elaboradas pela humanidade que deverão surgir ao final do desenvolvimento.** Essas formas ideais influenciam a criança desde os seus primeiros passos no processo de domínio da forma inicial. **No seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio ou a transforma em seu patrimônio interno** (VIGOTSKI, 2018b, p. 90-91, grifos nossos).

Vigotski (2018b) elucida o fato de o que deve ser obtido ao final do desenvolvimento é dado desde o início, pelo meio. A **forma ideal**²¹ está presente no meio e, é esta que direciona os primeiros passos que a criança dá no caminho de desenvolvimento. Ilienkov (2016) explica que somente o materialismo histórico-dialético foi capaz de resolver o problema da idealidade enquanto categoria dialética, de natureza e origem puramente sociais. O filósofo explica que o ideal e material não podem ser pensados como opostos em sua dualidade metafísica, mas sim como contrários dialéticos.

²¹ Forma ideal, final ou terminal.

É ‘dentro’ do homem *assim entendido* que o ideal existe, porque ‘dentro’ do *homem assim entendido estão todas as coisas* que ‘medeiam’ os sujeitos que produzem socialmente suas vidas: *palavras, livros, estátuas, igrejas, centros comunitários, torres de televisão*, e (acima de tudo!) os *instrumentos de trabalho*, desde o machado de pedra e agulha de osso até a fábrica automatizada moderna e o computador. É nessas ‘coisas’ que o ideal existe como atividade vital ‘subjativa’ que cria formas intencionalmente, atividade subjativa do homem social e encarnada no material da natureza (ILIENKOV, 2016, p. 144, grifos do autor).

Assim, assentindo com Marx, Ilienkov (2016, p. 127, grifos do autor) indica que “a idealidade não é qualquer coisa que senão a forma da atividade humana representada *como uma coisa*, como um objeto”. Ainda, considerando o método inverso de Marx (2004), no qual a forma mais desenvolvida é referência para análise e compreensão do fenômeno, entende-se que a idealidade é representada pelas formas mais elaboradas da cultura humana. Assim, no contexto desta pesquisa, a forma ideal é representada por aquilo que a criança não tem em determinado momento do desenvolvimento, mas que, em interação com o adulto portador dessas, passará a ter, assim que delas se apropriar. Este conceito, reafirma a noção que o meio é fonte de todas as características especificamente humanas da criança. Ainda, de acordo com Pasqualini (2016, p. 86, grifo da autora),

Não se trata de se estabelecer um “modelo-padrão” de atividade a ser alcançado como meta do desenvolvimento dos indivíduos, mas de se identificar as características e qualidades da atividade humana que expressam suas máximas possibilidades de desenvolvimento historicamente alcançadas pelo gênero.

Elkonin (2020, p. 147) explica que o desenvolvimento psíquico das crianças decorre da **apropriação da realidade social**. “Tudo que elas adquirem durante o seu desenvolvimento psicológico é dado de maneira idealizada por meio da realidade social”. Nesse sentido, a realidade social [o meio] é fonte do desenvolvimento o qual só pode vir a ser, pela apropriação da cultura. De acordo com Leontiev (1978, p. 265), a atividade humana cristaliza-se em seus produtos (materiais e simbólicos), desta maneira, “cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes”. Pode-se afirmar, então, que cada pessoa aprende a ser humano ao se apropriar da herança cultural das gerações precedentes objetivadas no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade.

Tanto a questão da herança cultural representada pelo meio, quanto a presença (ou não) da forma ideal se entrelaçam com nosso objeto de pesquisa ao ser uma das categorias de análise, fundamental para a compreensão do desenvolvimento da imaginação. Considerar o gênero humano enquanto o conjunto de criações, produções e objetivações históricas é considerar o patrimônio histórico-cultural que se deve legar às crianças, pois este é a grande fonte do desenvolvimento das qualidades humanas. Contudo, é necessário pensar em maneiras para possibilitar a apropriação da cultura desde a educação infantil, respeitando as especificidades de cada período do desenvolvimento. Nisso reside o intento da presente pesquisa em abordar as práticas pedagógicas desenvolventes, considerando o meio e a forma ideal previamente explicitadas.

Ademais, é fundamental compreender que o meio no qual a criança está inserida, adquire contornos diferentes (especificidades) em cada período do desenvolvimento. Ou seja, o papel de qualquer elemento do meio é distinto em diferentes graus etários. Vigotski (2018b) explica que, mesmo quando o meio se mantém pouco alterado, o mero fato de a criança se encontrar em um período diferente do processo de desenvolvimento, faz com que o papel e o significado dos elementos do meio se modifiquem na medida das significações²² estabelecidas entre a criança e a cultura, por meio das relações sociais.

2.3.2. Dinâmica Das Idades

Essas especificidades de cada período do desenvolvimento envolvem dois importantes pressupostos, a saber, a **dinâmica da idade** e a **situação social do desenvolvimento** que por sua vez, compreendem um outro importante conceito, as **neoformações**. Radicalmente dialética, a lei fundamental da **dinâmica das idades** indica,

[...] as forças que movem o desenvolvimento da criança em uma idade ou outra, acabam por negar e destruir a própria base do desenvolvimento de toda a idade, determinando, como necessidade interna, o fim da etapa dada do desenvolvimento e o passo à seguinte, ao período etário superior (VIGOTSKI, 2012b, p. 265).

Considerando esse pressuposto, entende-se que o tempo do desenvolvimento não é uma constante e cada mudança que ocorre na criança se define pelo ciclo ao qual está relacionada, o qual é determinado pela dinâmica interna do sistema

²² A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada na linguagem e que constitui o conteúdo da consciência social que ao ser internalizado, torna-se consciência individual (LEONTIEV, 1978).

psíquico. Ademais, Vigotski (2018b) explica que o desenvolvimento transcorre no tempo por meio de uma organização complexa (cíclica e ritmicamente), assemelhando-se a uma “linha ondulada que segue em elevações, quedas e se move para cima, ou seja, se desenvolve em ciclos” (VIGOTSKI, 2018b, p. 22). Nessa direção, “a idade nada mais é do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado de outros ciclos, que se diferencia por seus tempos e conteúdos específicos” (VIGOTSKI, 2018b, p. 23). Em suma, cada ciclo corresponde a um período que, além de serem distintos na duração, são também distintos em seu conteúdo.

Nesse contexto, **a situação social do desenvolvimento** é apontada por essa peculiaridade da relação da criança com o meio em cada período do desenvolvimento psíquico. São as condições externas que determinam o caráter concreto no qual se manifestam e transcorrem as mudanças qualitativas, adicionalmente, a lógica interna do próprio desenvolvimento indica a presença de períodos críticos de viragem na vida da criança. Assim, a periodização do desenvolvimento psíquico infantil pode ser caracterizada por períodos de crises intercalados por períodos estáveis num processo dialético no qual a transição de um período para o outro se realiza por meio da revolução (e não evolução) (VIGOTSKI, 2012b). Em decorrência disto, a organização da periodização é determinada nessa alternância de períodos estáveis e críticos.

O fato de os períodos serem distintos em seu conteúdo é reflexo da lei da desproporcionalidade ou irregularidade a qual Vigotski (2018b, p. 24) descreve como “particularidades isoladas não se desenvolvem de modo regular e proporcional” e em cada período sempre um dos sistemas cresce mais e outros menos e mais devagar. Assim sendo, em cada período do desenvolvimento ocorre não somente o surgimento de novas funções (**neoformações**), mas também se altera a correlação entre elas. Ainda, sem perder de vista a totalidade do sistema psíquico, é importante ressaltar “[...] não é apenas o fato de suas funções da consciência crescerem e se desenvolverem, ao passar de uma idade para outra, mas o fato de que cresce e se desenvolve sua personalidade, a consciência com um todo” (VIGOTSKI, 2021b, p. 277-8).

Para o autor, neoformação é

um novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que produzem pela primeira vez em cada idade e determinam o aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança e sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em dado período (VIGOTSKI, 2012b, p. 254, tradução nossa).

Portanto, para Vigotski (2018b, p. 35), o desenvolvimento da criança é um processo de surgimento e constituição da consciência e da personalidade humana que se forma por meio do aparecimento de “novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparados no curso precedente de desenvolvimento [...]”. O autor explica que na transição de um período a outro do desenvolvimento há uma alteração qualitativa das funções psíquicas superiores bem como uma reestruturação do sistema interfuncional como um todo, sendo as neoformações, resultado ou produto deste desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018b).

Uma vez que emergem, as novas formações modificam a estrutura da consciência, fato que tem influência direta sobre o desenvolvimento psíquico nos períodos subsequentes. Logo, em cada etapa do desenvolvimento, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que se desenvolve segundo leis próprias de cada idade, condicionado por sua situação social (VIGOTSKI, 2018b).

Complementando Vigotski, Elkonin (2017, p. 149) indica que a compreensão “das leis da transição de um período a outro permitem resolver, no final, o problema das forças motrizes do desenvolvimento psíquico”. É no interior de cada período que se processam mudanças lentas e graduais (evolução) que vão se acumulando até o ponto de viragem, no qual ocorre a mudança qualitativa (revolução) na relação da criança com o meio (VIGOTSKI, 2012b). Vigotski (2018b, p. 25) explica que “num determinado período, concentram-se os acontecimentos mais importantes do desenvolvimento desta função. Antes disso, ocorre a preparação; depois vem o aperfeiçoamento”. O que ocorre a cada novo período do desenvolvimento é uma reestruturação do psiquismo.

Também, é importante esclarecer que há certa regularidade na sucessão dessas funções e Vigotski (2018b) afirma que as funções mais importantes são as primeiras a surgirem e “a ordem não é casual, mas conforma-se à lei da relação interna que mantêm entre si” (VIGOTSKI, 2018b, p. 27). A reestruturação nas relações entre as funções psíquicas conduz a uma mudança na personalidade da criança a cada novo degrau do desenvolvimento. É o salto qualitativo, característico da pedologia.

Vigotski (2012b) esclarece que a complexidade do desenvolvimento infantil impede que se possa determinar algum período por somente um ou outro indício. Os princípios que estruturam a verdadeira periodização estão nas “mudanças internas do próprio desenvolvimento; somente as viragens e os giros de seu percurso podem proporcionar uma base sólida para determinar [...] o que chamamos de idade” (VIGOTSKI, 2012b, p. 254,

tradução nossa). O mesmo ressalta que, é devido às neoformações e sua dinâmica no período (e entre os períodos) que se pode determinar o que é essencial em cada idade.

2.3.3. Periodização Do Desenvolvimento

Diante da teorização de Vigotski acerca da dinâmica da idade e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, bem como as leis gerais do desenvolvimento humano, Elkonin (2017) em conjunto com Leontiev (2016b; 2021) organizaram a periodização do desenvolvimento psíquico na infância na perspectiva da teoria histórico-cultural. A introdução do conceito de atividade para a psicologia soviética foi fundamental para compreender e sistematizar o problema de formação e desenvolvimento do sistema psíquico e da consciência como uma totalidade (ELKONIN, 2017).

Elkonin sustenta-se em Vigotski e Blonski para sintetizar as especificidades da periodização na perspectiva da teoria histórico-cultural. O autor destaca: a) o caráter histórico dos ritmos de desenvolvimento bem como do surgimento de determinados períodos da infância; b) o enfoque de cada período evolutivo do ponto de vista do lugar que ocupa no ciclo do desenvolvimento; c) o desenvolvimento psíquico como movimento dialético que não ocorre de maneira linear; d) pontos críticos de viragem (que são indicativos importantes das transições de um período a outro; e) presença de épocas e períodos caracterizados pelas transições distintas (ELKONIN, 2017).

Embora Elkonin reconheça o caráter periódico do desenvolvimento, o mesmo explica ser fundamental reconhecer o caráter objetal do conteúdo nos diferentes períodos, ou seja, “esclarecer com que aspecto da realidade interage a criança” em cada um, especificamente (ELKONIN, 2017, p. 154). Ainda, o autor (2017, p. 155) afirma que Vigotski já havia assinalado “a necessidade de examinar o desenvolvimento dos afetos e do intelecto em unidade dinâmica”. Nessa direção afirma:

[...] no exame do psiquismo, manifesta-se, por uma parte, um dualismo peculiar, e, pela outra, o paralelismo entre as duas linhas fundamentais: a do desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades e a do desenvolvimento dos processos intelectuais (cognoscitivos). Sem se superar o dualismo e o paralelismo, não se pode compreender o desenvolvimento psíquico da criança como processo único e integral (ELKONIN, 2017, p. 156).

Em busca de superar esse dualismo e examinar o psiquismo em unidade dinâmica como proposto por Vigotski, Elkonin (2017) explica que o exame da formação da personalidade no sistema ‘criança-sociedade’ muda radicalmente o caráter se pensar o sistema ‘criança-objeto’ ou ‘criança-adulto social’ e que o conteúdo de cada um dos sistemas se transforma substancialmente. Entende-se que no objeto em si, não estão postos a sua origem social nem os modos de ação, nesse sentido torna-se fundamental apropriar-se dos modos de uso do objeto e no decorrer dessa apropriação, a criança é paulatinamente inserida como membro da sociedade. Ainda, nessa relação, “o adulto aparece, perante a criança, não só como portador dos procedimentos sociais de ação com os objetos, mas também como um indivíduo que realiza determinadas tarefas sociais” (ELKONIN, 2017, p. 160). Assim, depreende-se que o vínculo entre as esferas está justamente no sentido humano das ações com os objetos e no decorrer do desenvolvimento,

[...] o adulto aparece ante a criança como portador de novos e, cada vez mais complexos, procedimentos de ação com os objetos, de padrões socialmente elaborados, indispensáveis para orientar-se na realidade circundante. Assim, a atividade da criança dentro dos sistemas ‘criança/objeto social’ e ‘criança/adulto social’ representa um processo único, no qual se forma a sua personalidade (ELKONIN, 2017, p. 161, grifos do autor).

Diante desses esclarecimentos, compreende-se a configuração dialética da periodização do desenvolvimento psíquico representada pela unidade entre o afetivo e o intelecto (cognitivo). Vigotski (2014, p. 25, tradução nossa) revela “a existência de um sistema semântico dinâmico representado pela unidade dos processos afetivos e intelectuais. Mostra como qualquer ideia contém, transformada, a atitude afetiva do indivíduo em relação à realidade representada nessa ideia”. Nessa direção, Elkonin (2017) indica que há dois grandes grupos de atividades e cada qual representa a dominância de uma das esferas da unidade cognitivo/afetivo.

No primeiro grupo encontram-se as atividades “voltadas para a orientação predominante nos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas” (ELKONIN, 2017, p. 167). Trata-se das atividades desenvolvidas no sistema ‘criança/ adulto social’: comunicação emocional direta; brincadeira de papéis sociais e comunicação íntima pessoal dos adolescentes. No decorrer dessas atividades, tem lugar, na criança, o desenvolvimento preponderante da esfera motivacional e das necessidades (afetivo-emocional).

O segundo grupo de atividades, “está constituído pelas atividades voltadas para a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e dos modelos que destacam uns ou outros aspectos daqueles” (ELKONIN, 2017, p. 168). Trata-se das atividades no sistema ‘criança/objeto social’: atividade objetual manipulatória; atividade de estudo e atividade profissional/de estudo dos adolescentes. Entre essas, há de comum a assimilação dos elementos da cultura humana. Por meio da apropriação dos modos de ação socialmente elaborados, produz-se a orientação cada vez mais complexa da criança no mundo dos objetos e a preponderância da esfera cognitiva (intelectual-cognitivo).

Dessa forma, a periodização do desenvolvimento sistematizada por Elkonin (2017) indica que há alternância entre as esferas, o que permite compreender o caráter periódico dos processos do desenvolvimento do sistema psíquico.

Os períodos em que ocorre o desenvolvimento preponderante da esfera motivacional e das necessidades são seguidos regularmente por outros, nos quais se desenvolve, com preponderância, a formação das possibilidades operacionais técnicas das crianças. Depois destes, sucedem-se, com regularidade, períodos nos quais se desenvolve, no fundamental, a esfera motivacional e das necessidades (ELKONIN, 2017, p. 169).

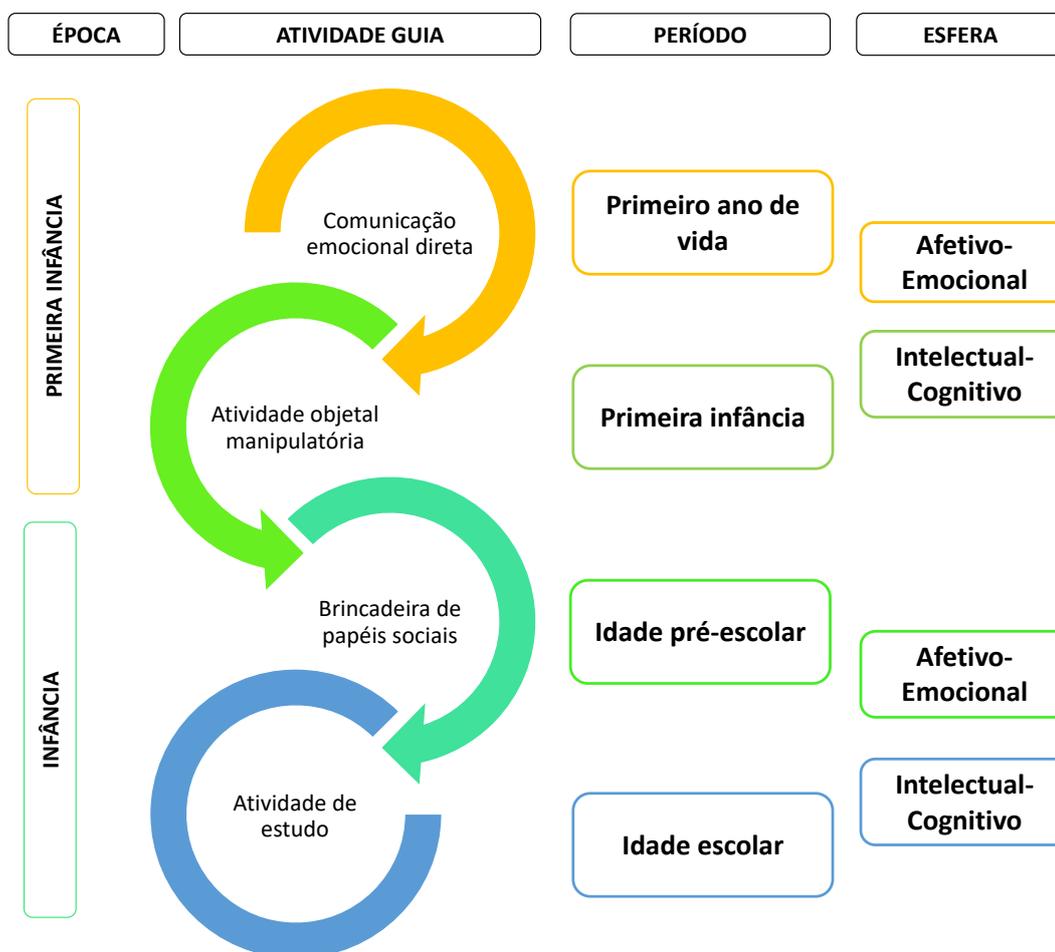
Com isso em tela, o autor propõe um esquema geral da periodização na infância, sistematizado em épocas e períodos conforme figura 1. Cada época consiste em dois períodos vinculados regularmente entre si pela unidade afetivo/cognitivo. A época, qual seja, inicia-se com um período no qual há predominância da esfera afetivo-emocional. No decurso do período, sucede a passagem para um período no qual a esfera intelectual-cognitivo é predominante. A transição de uma época a outra ocorre quando surge uma contradição²³ na unidade afetivo/cognitivo e a criança volta-se novamente para o ‘mundo das pessoas’, mas estabelecendo uma relação qualitativamente superior em função do desenvolvimento da sua atividade e consciência ao passo que, a transição entre os períodos de cada época ocorre pela dinâmica da idade já apresentada, vinculada à mudança da atividade guia da criança em cada período conforme será apresentado no tópico seguinte.

Isso significa dizer que a situação social do desenvolvimento se modifica quando a criança incorpora para si as neoformações, as quais por sua vez irão promover e/ou complexificar outras formações, reorganizando e reestruturando o sistema psíquico. Ainda, a

²³ “Toda mudança qualitativa é solução fecunda de uma contradição” (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970 apud PASQUALINI, 2016, p. 73).

força propulsora dessas transições e transformações encontra-se na maneira com que a criança se relaciona com o mundo em cada período, ou seja, na atividade.

Figura 1 – Esquema da periodização do desenvolvimento psíquico na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural²⁴.



Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Abrantes (2012) e Elkonin (2017).

Uma observação digna de nota – e que será melhor detalhada no tópico a seguir – é a questão do engendramento das atividades das crianças nos diferentes períodos do desenvolvimento. Conforme explica Pasqualini (2016, p. 78), “cada nova atividade é gestada no interior da atividade dominante de um dado período, progressivamente se diferenciando e se emancipando [...]”. De acordo com a autora, ocorre um “esgotamento” da atividade como fonte de desenvolvimento das novas capacidades psíquicas e uma nova atividade desponta

²⁴ Contemplamos no esquema apenas até a idade escolar pois entendemos que os demais períodos extrapolam nosso objetivo.

como guia do desenvolvimento, dando origem a um novo período. Assim, um novo período começa a ser gestado ainda no interior do período antecedente.

Ademais, é fundamental considerar, conforme já explicitado nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que o desenvolvimento opera numa espiral dialética, o que envolve avanços e recuos, momentos estáveis e saltos qualitativos em um movimento de superação, ou seja, a atividade não deixa de existir, as funções psíquicas elementares não desaparecem, mas são por sua vez, fundamento para as atividades e funções mais complexas. Em outras palavras, pela lógica dialética, aquilo que é superado é ao mesmo tempo negado, conservado e transformado, não deixa de existir, mas torna-se secundário para o processo de desenvolvimento da criança.

2.3.4. Estrutura Da Atividade

Na conjunção do exposto até aqui, Leontiev (2016b) explana que a **categoria da atividade** é imprescindível para a compreensão da dinâmica das idades em relação à situação social do desenvolvimento, bem como do cerne da periodização do desenvolvimento psíquico. Para o autor, a atividade é um processo psíquico caracterizado “por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2016b, p. 68). Sem **motivo**, não há atividade. Entendemos que a atividade, na acepção de Leontiev, configura-se ela própria como uma unidade de análise na qual, sua complexa estrutura revela a relação de interdependência entre as partes que a compõem.

Mas o que é a vida humana? É um conjunto, ou melhor, um sistema de atividades que se sucedem. É na atividade que ocorre a transformação do objeto em sua forma subjetiva, em imagem; além disso, na atividade se realiza também a transformação da atividade em seus resultados objetivos, em seus produtos. Tomada a partir desse ponto de vista, a atividade aparece como processo no qual se realizam transformações mútuas entre os pólos ‘sujeito-objeto’. ‘Na produção, a personalidade é objetivada; na necessidade, a coisa é subjetivada’, observa Marx (LEONTIEV, 2021, p. 103, grifos do autor).

Considerando isso, Elkonin (2017, p. 153) indica “pela primeira vez, a solução do problema sobre as forças propulsoras do desenvolvimento psíquico uniu-se diretamente à questão dos princípios de divisão dos estágios no desenvolvimento psíquico das crianças”. Nessa direção, Leontiev (2016b) afirma que são as circunstâncias concretas de vida

que alteram o lugar que a criança ocupa no sistema de relações humanas e a atividade é a maneira pela qual o sujeito se relaciona com o mundo e, é somente por meio da análise da atividade da criança que é possível compreender de forma adequada o papel condutor do processo educativo visto que, é na e pela atividade que o psiquismo se desenvolve. A atividade assegura ao sujeito sua formação, existência e desenvolvimento no sistema de relações sociais e de produção social. Ou seja, a função da atividade consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo e como tal, corresponde a um sistema complexo que possui estrutura, transições, transformações internas e desenvolvimento próprio (LEONTIEV, 2021).

Solovieva (2016) reforça que não há desenvolvimento psicológico se não houver atividade correspondente. Além disso, Elkonin (2017, p. 154, grifo nosso) adverte para o fato de “o desenvolvimento psíquico na infância não pode ser compreendido [...] sem esclarecer **com que aspectos da realidade interage a criança em uma ou outra atividade**”. Ainda, Leontiev (2021, p. 104) sustenta que “a despeito de toda singularidade, a atividade de um ser humano representa um sistema inserido no sistema de relações da sociedade. Fora dessas relações, a atividade humana simplesmente não existe”. Assim, a sociedade produz a atividade dos sujeitos que a formam. Por isso, afirma-se que são as condições concretas de vida que determinam a situação social do desenvolvimento. Contudo, nem tudo o que o sujeito faz é atividade.

Leontiev (2021) explica o caráter objetual como constitutivo da atividade. No próprio conceito de atividade já está implícito o conceito de seu objeto. “Assim, o objeto da atividade é duplo: [...] em sua existência independente como algo que subordina e transforma a atividade do sujeito; [e] como produto do reflexo psíquico²⁵ de suas propriedades que se realiza como resultado da atividade do sujeito” (LEONTIEV, 2021, p. 106). Assim, é por meio da atividade que o sujeito se apropria das objetivações produzidas historicamente pela humanidade levando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores como reflexos psíquicos da realidade objetiva, ou seja, “a atividade assimila a experiência da humanidade” (LEONTIEV, 2021, p. 118). Ao mesmo tempo em que é mediada pelo reflexo psíquico da realidade objetiva, a atividade é condição para formação e expressão do psiquismo humano, ou seja, a atividade é a produto da própria realidade objetiva que a condiciona.

De acordo com Leontiev (2021), a estrutura da atividade indica um caráter abstrato desta categoria, mas que permite ser o ponto de partida para compreender atividades específicas. Assim, “cada qual responde a uma determinada necessidade do sujeito, é dirigida

²⁵ Reflexo psíquico da realidade é o sistema psíquico, ou sistema psicológico. O conjunto das funções psíquicas e suas inter-relações é o próprio reflexo psíquico da realidade.

ao objeto dessa necessidade, extingue-se em decorrência de sua satisfação e é novamente produzida, talvez em condições outras, alteradas” (LEONTIEV, 2021, p. 123). Nesse sentido, a mais importante distinção entre uma atividade e outra consiste em diferenciar os seus objetos, pois é precisamente o objeto da atividade que lhe confere orientação. Dessa afirmativa, Leontiev (2021, p. 123) assevera que “o objeto da atividade é seu motivo”.

De acordo com Nunes (2019, p. 53), “o movimento da atividade se dá em consonância com o motivo, que faz com que o ser humano se coloque em atividade”. Dessa forma, ao promoverem a atividade, os motivos formadores de sentido são classificados como *motivo efetivo*²⁶ enquanto outros que coexistem com estes, porém não são geradores de sentido, são *motivos-estímulos* (LEONTIEV, 2021).

Na estrutura de uma atividade, um dado motivo pode desempenhar a função de formador de sentido; em outra, a função de estimulação complementar. Contudo, os motivos formadores de sentido sempre ocupam um lugar hierarquicamente superior, mesmo se eles não tiverem um caráter afetivo direto (LEONTIEV, 2021, p. 221).

O motivo efetivo “pode ser tanto material quanto ideal, dado na percepção ou existente apenas na imaginação, no pensamento. Importa que por trás dele sempre há necessidade, que ele sempre responde a tal ou qual necessidade” (LEONTIEV, 2021, p. 123). Pressuposto radicalmente marxista, derivado da categoria ontológica do trabalho, a necessidade – em um nível psicológico, em contraponto ao biológico – é explicada pelo fato de, na sociedade humana, os objetos das necessidades são produzidos pelos homens, assim, a própria necessidade pode ser socialmente produzida. Dessa forma, Leontiev (2021, p. 209) explica que “o desenvolvimento das necessidades [...] ocorre por meio do desenvolvimento de sua atividade em relação ao círculo cada vez mais rico de objetos” e meios para satisfazê-las.

Para o autor, a mudança do conteúdo da atividade tem por consequência a mudança nos modos de satisfação. Além disso, essas mudanças são criadas, socialmente, por meio da dinâmica das relações estabelecidas. Esse fundamento tem importância pedagógica especial ao considerar o desenvolvimento infantil, visto que cabe ao professor, organizar o trabalho pedagógico no sentido de possibilitar a criação de necessidades humanizadoras (MARINO FILHO, 2011; MELLO, 2007) nas crianças, para que a atividade correspondente

²⁶ Ao longo de sua obra, Leontiev utiliza diferentes terminologias para denominar os tipos de motivos. Além disso, tem-se a questão das diferentes traduções de sua obra, o que amplia os termos utilizados. Contudo, de maneira geral, pode-se notar dois tipos de motivos: motivos apenas compreensíveis (particulares ou estreitos) e motivos realmente eficazes (gerais e amplos). Para saber mais sobre os diferentes termos, ver nota número 7 em LEONTIEV, 2017, p. 49.

possa se efetivar visto que, as funções psíquicas superiores só se desenvolvem em atividades que as requeiram.

O caráter prático da atividade se expressa nas **ações** que a realizam. “Chamamos ação o processo que se vê subordinado a um objetivo consciente” (LEONTIEV, 2021, p. 123). Contudo, a ação por si só não é capaz de satisfazer uma necessidade. Para responder a uma necessidade produzida, Leontiev (2021, p. 124) explica: “as ações que realizam a atividade são despertadas pelo motivo, mas são orientadas a um objetivo”. Desta forma, para se constituir em atividade, as ações precisam ser orientadas a um objetivo que coincida com o motivo, pois somente desta forma a atividade tem sentido para o sujeito. Importante ressaltar que as ações, tomadas isoladamente e somadas, não resultam em atividade. Além disso, uma mesma ação pode realizar diferentes atividades e passar de uma atividade para outra, indicando relativa independência. Contudo, ressalta-se a subordinação das ações aos objetivos da atividade, desempenhado por um motivo consciente.

[...] a ação que se realiza responde à tarefa; a tarefa é o objetivo, dado em condições determinadas. Por isso, a ação tem uma qualidade especial, que a ‘formula’ de modo especial, e justamente os modos pelos quais se realiza. Eu denomino *operações* os modos de realização (LEONTIEV, 2021, p. 127, grifos do autor).

A ação, portanto, possui tanto um caráter intencional, que responde a uma finalidade quanto um caráter operacional, representado pelos modos, meios e ferramentas necessários para realizar as ações. Nessa direção, a **operação** configura-se como “elemento efetor das ações” (CLARINDO; MILLER, 2016, p. 264), orientada pelas condições. No contexto da análise psicológica da atividade, os termos ‘ação’ e ‘operação’ são distintos e, não obstante, ambas se caracterizam como unidades de um todo constituído na atividade.

Leontiev (2021) explica que a ação está relacionada com o objetivo da atividade enquanto a operação está relacionada com as condições. “Suponhamos que o objetivo permaneça o mesmo, mas as condições nas quais ele é dado se alterem; nesse caso, altera-se precisamente e apenas a composição operacional da ação” (LEONTIEV, 2021, p. 128). Ao reflexionarmos acerca do período da idade pré-escolar, foco da nossa pesquisa, entendemos que a necessidade de apropriação do modo das relações sociais nas mais diversas atividades humanas, conduzem aos motivos da brincadeira de papéis sociais. Importante compreender que há um sistema de atividades e nesse sistema, a brincadeira de papéis sociais é dominante. Neste caso a ação é, pois, a reprodução dos papéis sociais e se encontra nesse

sistema por meio do qual as crianças assimilam o mundo dos adultos e modelam as relações da vida humana.

Nesse contexto, as operações pelas quais a brincadeira se define, são condicionadas pelas condições dadas pela realidade objetiva. Ao atuar na promoção de repertórios culturais, o docente organiza a atividade e possibilita outros modos de agir na brincadeira, cada qual mais complexo. Além disso, como afirmam Tuleski e Eidt (2016, p. 48), “as operações possibilitam o desenvolvimento de estruturas de pensamento cada vez mais complexas e condensadas, bem como o surgimento de novas ações e, por consequência, de novas atividades”.

Em suma, compreender a estrutura da atividade por meio das unidades que a compõem possibilita o desvelamento das relações internas que a caracteriza. Precisamente nessas relações é possível apreender as transformações que surgem no decurso do desenvolvimento da própria atividade, em seu movimento. Ao mesmo tempo, a atividade surge em um processo de transformações do sujeito, indicado pela situação social do desenvolvimento. Além disso, a interfuncionalidade do sistema psíquico tanto em nível funcional quanto da atividade, pressupõe a interdependência dos períodos do desenvolvimento, indicando determinado engendramento no decurso dos processos psíquicos.

A atividade pode perder o motivo que a levou à vida, e então ela se converte em ação que realiza, possivelmente uma relação totalmente distinta com o mundo, uma outra atividade; ao contrário, a ação pode se transformar em modo de alcançar o objetivo, em uma operação capaz de realizar diversas ações (LEONTIEV, 2021, p. 130).

Nesse princípio se encontra a importância de criar necessidades para as crianças, com intuito de possibilitar que a atividade ocorra e, por meio desta, promover o desenvolvimento psíquico. Nessa direção, as transformações psíquicas decorrentes da atividade levam a uma reestruturação do sistema, que modifica substancialmente a situação social do desenvolvimento, alterando o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, levando a outras atividades que correspondam às novas necessidades do sujeito, decorrentes da nova situação social e assim, sucessivamente de forma interdependente entre os períodos do desenvolvimento humano.

Salienta-se ainda que “alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo

[...] alguns representam o papel principal²⁷ no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário²⁸” (LEONTIEV, 2016b, p. 63). O autor esclarece que a atividade guia é caracterizada por três atributos: (1) é a atividade na qual outros tipos de atividade surgem; (2) é a atividade que dá origem, reorganiza e reestrutura os processos psíquicos; (3) é a atividade que melhor contribui com o desenvolvimento psíquico pois governa as mudanças psicológicas mais importantes na personalidade da criança no período determinado do desenvolvimento. Devido a esses atributos, deriva-se a importância de outros tipos de atividades originadas a partir da atividade guia. Estas, as chamadas atividades acessórias, são geneticamente ligadas à atividade guia e são responsáveis por outros processos psíquicos que subsidiam a reestruturação do psiquismo.

Nesse sentido, cada período do desenvolvimento caracteriza-se pela relação entre a criança e o meio, expressa em uma atividade guia, que melhor conduz o desenvolvimento. A mudança da atividade guia caracteriza a transição de um período para outro e é determinada por uma necessidade interna que surge por uma contradição entre o modo de vida da criança e suas potencialidades. Em termos generalizados, a realização da atividade vital visando à satisfação e uma necessidade humana, cria outras necessidades qualitativamente novas que, para serem supridas, necessitam de atividades mais complexas num processo constante de suprassunção (DUARTE, 2013).

Nessa direção, podemos compreender que as atividades dominantes em cada período do desenvolvimento são superadas na transição ao novo período, o que não significa que são eliminadas: incorporam-se como conquistas do psiquismo infantil e se requalificam em virtude das novas capacidades conquistadas, realocando-se na hierarquia das atividades infantis, isto é, subordinando-se à nova atividade dominante ao mesmo tempo em que lhe fornece bases (PASQUALINI, 2016, p. 78).

Precisamente essa interdependência estabelecida entre a atividade e o desenvolvimento é que caracteriza a dialética do processo de humanização. Para Leontiev (1978, p. 235) “o desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição”. Assim, a humanização é possível por

²⁷ O termo atividade principal pode ser também encontrado como atividade predominante e/ou atividade guia. De acordo com Prestes (2012), os termos ‘principal’ e ‘(pre)dominante’ distorce a ideia do conceito, por isso, a mesma optou pelo uso de ‘atividade guia’. No presente texto, optamos por manter os termos originais (quando em citações diretas) e ‘guia’ (quando em discussões ou citações indiretas).

²⁸ O termo “subsidiário” também pode ser encontrado na literatura como “acessório”, devido a diferenças de tradução. Para efeitos deste trabalho, iremos manter o termo original quando em citações diretas e o termo acessório ou acessória quando em citações indiretas ou discussões próprias.

meio da apropriação dos conhecimentos humanos produzidos anteriormente pelas gerações que o precederam, e esta ocorre mediante sua atividade, em determinado contexto histórico e social.

Diante dos pressupostos da teoria histórico-cultural apresentados nesta seção, julgamos ser possível a compreensão do desenvolvimento da imaginação no interior do período da idade pré-escolar. A identificação da natureza cultural da imaginação, da atividade guia e acessória do período e da dinâmica interna na criança pré-escolar permitirá estabelecer indícios para a organização do trabalho pedagógico. Assim como Pasqualini (2016), entendemos que a mudança da atividade da criança decorrente da dinâmica do desenvolvimento infantil, representa um salto qualitativo que se produz com o acúmulo gradual de capacidades e funções apropriadas no decurso do período, aprimorando e requalificando as ações e operações, as necessidades e os motivos, ou seja, requalificando a estrutura da atividade. No contexto pedagógico, isso sugere que, promover novas ações e operações mostra-se essencial como condição para a gênese e desenvolvimento da imaginação em crianças no período da idade pré-escolar.

Ainda, no contexto do nosso objeto de pesquisa, tanto a brincadeira de papéis sociais quanto as atividades produtivas como desenho, modelagem, colagem e construção, são fundamentais para compreender a gênese da imaginação. É por meio dessas atividades que a criança pré-escolar se relaciona com a realidade. Importa neste período, as relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos, com predomínio da esfera afetivo-emocional. Isso implica em compreender quem é o **destinatário** da nossa unidade de análise pois, o desvelamento dessas especificidades permite refletir sobre o trabalho pedagógico promotor do desenvolvimento infantil.

3 AS CRIANÇAS NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

Essa seção tem por objetivo, discutir as especificidades do desenvolvimento infantil no período da idade pré-escolar. Por meio dessa discussão, entendemos que é possível compreender quem é o nosso **destinatário**, categoria integrante da nossa unidade de análise. Além disso, as demais categorias (conteúdo e forma) bem como o produto da prática (a imaginação) estão na interdependência das características do destinatário. De acordo com Elkonin (2017), apesar da divisão etária não ser fixa, esse período abarca crianças de três a sete anos de idade, aproximadamente. Além disso, Lazaretti (2011), com base nos estudos de Elkonin, esclarece que ao considerar as particularidades psíquicas das crianças em cada período, é possível nos orientarmos em direção ao novo, ao vir a ser do desenvolvimento infantil. Ponderamos que este é o papel fundamental da educação.

No período da idade pré-escolar, a contradição que estabelece a situação social do desenvolvimento se dá entre a necessidade de agir da criança - que resultou das conquistas dos períodos anteriores do desenvolvimento - e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação no mundo adulto. Leontiev (2016b) é categórico ao explicar como surge essa contradição. O autor explana que, dada as circunstâncias concretas de vida, na transição da primeira infância para a idade pré-escolar, cria-se na criança a necessidade de agir como uma pessoa em relação ao objeto e nessa direção, converte-se “o modo adulto de ação em conteúdo da própria ação” (LEONTIEV, 2016a, p. 121). O autor continua:

Esta situação é também a fonte do surgimento de uma nova e rara contradição. Analisemos esta contradição inicialmente em sua expressão externa. A forma exterior desta nova contradição, que surge no limite superior da idade pré-escolar, consiste em um conflito entre a forma clássica infantil ‘Me deixa’ e a forma não menos clássica do adulto de ‘Não faça’. Não basta a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele; ela precisa *agir*, ela precisa guiá-lo, comandá-lo. [...] mas ainda não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada (LEONTIEV, 2016a, p. 121, grifos do autor).

É na resolução dessa contradição e por meio da atividade guia que ocorrem as transformações qualitativas mais significativas deste período do desenvolvimento. Ou seja, por meio da brincadeira de papéis a criança é capaz de substituir as operações exigidas na realidade por outras capazes de suprir essa necessidade, mas com a preservação do próprio conteúdo da ação. Assim, importa para a criança o próprio processo da brincadeira de papéis, no qual reproduzem os modos de ação nas relações sociais. Dito isso, compreende-se que a

brincadeira de papéis sociais é uma atividade sem fins utilitários, justamente por seu objetivo estar na própria ação e não em seu resultado. Pasqualini (2016, p. 75) reforça essa ideia ao indicar que a brincadeira “deixa a criança livre dos modos obrigatórios de agir (aspecto operacional), mas preserva a possibilidade de apropriação do conteúdo (sentido social) das ações humanas”.

Adicionalmente, conforme já explicitado, outras atividades podem ser gestadas no interior da atividade guia. Nesse contexto, as atividades acessórias deste período e que podem ser gestadas na brincadeira de papéis ou surgem de outras necessidades criadas nas crianças são as chamadas atividades produtivas²⁹, quais sejam: o desenho, a modelagem, a colagem e a construção. Essas atividades são ditas produtivas justamente por visarem um produto final. Ao planejar um resultado, as operações e ações das crianças serão dirigidas para alcançar o mesmo, e nesse processo também ocorrem mudanças qualitativas no psiquismo infantil.

Dito isso, a exposição teórica a ser tecida a seguir visa a discussão acerca das atividades (guia e acessórias) da criança neste período bem como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores decorrentes. Precisamente nesse bojo, tem-se a gênese da imaginação, objeto de análise desta pesquisa. Ainda, há de ter no horizonte da discussão, o papel da professora e do professor nesse período. Defendemos que a organização intencional e consciente do trabalho pedagógico na educação infantil pode gerar situações promotoras de aprendizagens e desenvolvimento nas crianças pré-escolares, colocando em movimento a unidade ensino-aprendizagem-desenvolvimento enquanto fundamento da prática pedagógica desenvolvente.

3.1 A IDADE PRÉ-ESCOLAR

A configuração dialética da periodização do desenvolvimento proposta por Elkonin (2017) inclui a mudança da atividade guia como marcador da transição entre os períodos. Ainda, o autor indica que a lógica interna do desenvolvimento sugere a superação da atividade guia anterior. Essa não deixa de existir, mas subordina-se àquela. Além disso, a transição entre os períodos está também relacionada com a mudança da esfera da realidade, a qual conforme citado anteriormente, ora predomina a esfera intelectual-cognitivo ora a esfera afetivo-emocional.

²⁹ Elkonin também utiliza o termo “formas produtivas de ação”

O período da idade pré-escolar inaugura uma nova época do desenvolvimento infantil, a infância, que se estabelece na transição da época anterior (primeira infância). Conforme o esquema apresentado na seção dois acerca da periodização do desenvolvimento, a época da primeira infância engloba dois períodos distintos, a saber, o primeiro ano de vida e a primeira infância. Embora não seja nosso objetivo, ponderamos ser importante retornar ao período imediatamente anterior, para compreender a dinâmica da transição para a idade pré-escolar.

O período da primeira infância tem na atividade objetal manipulatória, as conquistas mais significativas e que melhor contribuem com o desenvolvimento do psiquismo das crianças de 1 a 3 anos de idade, aproximadamente. Lazaretti (2016, p. 130) afirma: “na ação e manipulação com objetos, na primeira infância, está o embrião da brincadeira de papéis sociais”. Essa afirmativa corrobora com Pasqualini (2016) ao indicar que uma atividade guia é gestada no interior da atividade guia anterior. Nessa direção, as premissas para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais estão inseridas no sistema de relações da atividade objetal manipulatória.

Os modos sociais de uso dos objetos não estão indicados apenas em sua aparência. É necessária uma ação conjunta com os adultos, os quais ao “organizarem e dirigirem ações com objetos, inserem nessa atividade, também, os modos sociais de utilizar determinados instrumentos e ferramentas [...]” (LAZARETTI, 2016, p. 130). Nesse sentido, a intervenção do adulto é condição para a aprendizagem dos modos de ação com os objetos.

No decurso do período, paulatinamente a criança se apropria do uso social dos objetos, analisa sua forma e aprende novas funções do objeto, o que torna as ações e operações com o objeto cada vez mais complexas. Neste movimento, as crianças ampliam e diversificam as ações com os objetos, utilizando-os em suas brincadeiras. Lazaretti (2016, p. 130) explica que quando na ausência de um objeto específico, a criança o substitui por outro, tem-se um “indicativo das premissas evolutivas da brincadeira de papéis sociais”.

A substituição lúdica dos objetos é o germen da brincadeira de papéis sociais. No início, as ações são desconexas, simples e repetitivas com um mesmo objeto. Nessas ações as crianças se apropriam das características objetivadas naquele objeto, o que se torna essencial para o desenvolvimento da brincadeira. Essa apropriação paulatinamente requalifica a percepção, função psíquica superior central do período da primeira infância e, a mudança qualitativa na percepção leva a uma reestruturação do sistema psíquico. As ações antes desconexas, tornam-se cada vez mais concatenadas, ao ponto de a criança apropriar-se da sequência lógica das ações (LAZARETTI, 2016).

A contradição surge quando “conhecer, manipular, apropriar-se das operações e procedimentos de ação com os objetos já não é mais suficiente; a criança quer [agora] apropriar-se do mundo humano, das relações humanas”, ou seja, “*fazer o que o adulto faz*” (LAZARETTI, 2016, p. 131, grifos da autora). Nesse momento, uma nova situação social do desenvolvimento, voltada para a esfera afetivo-emocional se estrutura. A necessidade que guia essa nova configuração do sistema psíquico só pode ser suprida na e pela atividade da brincadeira de papéis sociais.

Na brincadeira, os objetos adquirem um novo significado social e o motivo realmente eficaz volta-se para a relação social nas atividades dos adultos.

[...] a centralidade da brincadeira de papéis sociais é a relação criança-adulto social e tem como núcleo o mundo das pessoas e suas relações, atuando na esfera motivacional e das necessidades, em que o predomínio nesse período do desenvolvimento da criança está centrado no sentido social das atividades humanas (LAZARETTI, 2016, p. 132).

É, portanto, por meio da brincadeira de papéis que as funções psíquicas superiores se desenvolvem no decorrer do período da idade pré-escolar. Conforme já mencionado na seção 2, Vigotski (2018b) afirma que há certa regularidade no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que corresponde à lógica interna da reestruturação psíquica. Nesse sentido, as funções psíquicas superiores apropriadas na idade pré-escolar são fundamentais para a gênese do próximo período do desenvolvimento, qual seja, a idade escolar. Iremos discuti-las um pouco adiante, mas inicialmente ponderamos compreender como está estruturado o sistema psíquico no período da idade pré-escolar.

Vigotski (2021b) afirma que, diferente da primeira infância, quando a função psíquica superior principal³⁰ é a percepção, na idade pré-escolar esse lugar é ocupado pela memória. Assim, a memória é o centro das relações interfuncionais e as demais funções psíquicas superiores estão subordinadas³¹ a ela bem como, é neste período que a memória se encontra em condições favoráveis de desenvolvimento. Isso nos aproxima da compreensão da totalidade do sistema psíquico sem perder a particularidade das partes que o compõem.

³⁰ O termo principal, central ou predominante adjetivando a função psíquica superior tem um significado importante na dinâmica interfuncional do sistema psíquico. Ser a função psíquica superior central em um período significa que a consciência da criança naquele momento é determinada pela atividade daquela função e as demais se subordinam a ela. Ainda, essa centralidade coloca a função psíquica superior em condições favoráveis de desenvolvimento.

³¹ A memória subordina a percepção, mas não a substitui; a memória subordina o pensamento “Pensar é compreender suas representações gerais. A representação é o mesmo que uma lembrança generalizada” (VIGOTSKI, 2021b, p. 279).

Ou seja, a transformação qualitativa da percepção na primeira infância leva a uma nova situação social do desenvolvimento a qual conduz a criança a certa independência do campo visual-sensorial direto. Assim, a criança pode, por meio da memória (ainda incipiente), buscar objetos que não estão em seu campo visual naquele instante. Ainda, conforme Martins (2013b) explica, a função se desenvolve funcionando, por isso ao ser requisitada, a memória se torna cada vez mais complexa. É preciso também atentar-se para a mútua determinação entre a memória e a linguagem.

Sokolov (1960) explica que as palavras ajudam a fixar os objetos na memória de forma generalizada e, que é possível assim, reter na memória e recordar a experiência social e a experiência de outras pessoas, que nos chega em forma de palavra. Para o autor (1960, p. 204, tradução nossa), “a palavra é indispensável para transformar os processos da memória, de impressões e recordações diretas, em uma atividade seletiva, com um fim determinado, [...]. Esse é o traço típico da memória humana”. Sem a conservação seletiva da experiência social, seria improvável o ensino pois não seria possível reconhecer os objetos nem se orientar no meio em que se encontra, ou seja, o desenvolvimento psíquico seria incerto.

Ainda, a memória se qualifica no período da idade pré-escolar, na dependência da atividade da criança. Sokolov (1960) explica que a fixação da experiência social se torna profícua quando a atividade exige a percepção e a recordação ativa das qualidades do objeto ou dos modos de ação necessários para o processo em questão, seja na atividade guia ou nas atividades acessórias. Desta forma, para compreender nosso destinatário é preciso entender que o papel central no sistema psíquico pertence à memória e que a mesma é uma função psíquica superior ligada ao acúmulo, elaboração e reelaboração da experiência direta da criança. Esse fato tem implicações importantes para compreender o desenvolvimento da imaginação no período da idade pré-escolar.

Também, de acordo com Vigotski (2021b), a experiência direta da criança relaciona-se com a significação que a criança tem em relação ao meio. Na idade pré-escolar, o pensamento da criança se estrutura por meio das generalizações e “cada novo estágio na generalização da criança significa também um novo estágio nas possibilidades de relação de convivência” (VIGOTKI, 2021b, p. 280). O autor, continua “dizer que a criança na idade pré-escolar começa a pensar por representações gerais é o mesmo que dizer que o círculo de generalizações acessíveis a ela se amplia” (p. 281). Disso, decorre que os interesses e necessidades da criança começam a ser definidos pelo sentido que uma determinada situação tem para ela, e não apenas a situação em si.

Se antes (na primeira infância) a criança só podia ter interesse por aquilo que estivesse imediatamente em seu campo perceptivo, agora a memória permite reter o que não está mais ao seu alcance, podendo assim ter interesse por aquilo que não está imediatamente ‘aqui e agora’. Este movimento se torna possível após a consolidação da linguagem. Na primeira infância, a palavra se faz compreensível apenas em situações concretas, tão somente quando o objeto está à vista (VIGOTSKI, 2012b) e, para a palavra tornar-se pensamento, há de haver a superação da situação concreta imediata. No decurso do desenvolvimento, a linguagem torna-se autônoma, superando a dependência direta com o objeto e promovendo a imagem do objeto como um signo. Nesse momento, o mundo da criança ‘duplica-se’.

[...] o desenvolvimento da linguagem transcorre, no princípio independentemente do desenvolvimento do pensamento [...]. Em certo momento, essas linhas – do desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento do pensamento –, que haviam seguido diferentes caminhos, parece que se encontram, se cruzam e mutuamente se interceptam. A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem (VIGOTSKI, 2012a, p. 172, tradução nossa).

O entrecruzamento da linguagem com o pensamento representa o salto qualitativo de maior importância na primeira infância, o que permite com que a criança opere em um plano abstrato, ampliando as relações em seu entorno. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. Isso caracteriza uma nova situação social do desenvolvimento. Os objetos adquirem significados cada vez mais generalizados, ampliando as representações da criança, fundamental para a formação de conceitos em um período posterior do desenvolvimento.

A capacidade de abstração e generalização nas crianças pré-escolares amplia as possibilidades da representação do mundo e de si próprias. Para Vigotski (2012b; 2021b), além da possibilidade de compreender as outras pessoas, a linguagem cria possibilidades de compreender a si mesmo. Nessa direção, no referente período, por meio da linguagem é possível criar uma cena, instituir as relações, construir um enredo, assumir vários papéis e experienciar o lugar do outro. Disso decorre-se que a brincadeira de papéis permite que a criança pré-escolar opere com a personificação de representações gerais ao interpretar um papel social.

No contexto do trabalho pedagógico, percebe-se a importância de fundamentar essa representação geral do mundo, da natureza e da sociedade, por meio do

repertório cultural (conteúdo) apresentado para as crianças. Cabe aqui um adendo acerca do repertório cultural ao qual nos remetemos: a defesa do patrimônio da humanidade em suas formas mais elaboradas não descredita as formas menos complexas de conhecimento humano. O que buscamos demarcar nessa defesa é que, o trabalho pedagógico na instituição de educação infantil tem um caráter escolar³², no sentido de sistematização e cientificidade das formas mais elaboradas, as quais as crianças não teriam acesso se não via escolar, resguardando as particularidades da tríade conteúdo-forma-destinatário.

Concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e mais representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc. convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de [...] ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum (MARTINS, 2012, p. 94).

Assim, no decurso do período da idade pré-escolar, será possível para a criança, ampliar cada vez mais suas representações. Quanto mais e diversas forem as representações da criança, mais amplas serão as possibilidades de significação e construção da visão de mundo e de si próprios. Essa equação se torna provável ao possibilitar acesso à repertórios da cultura humana que sustentam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a consciência e a personalidade como um todo.

3.2 ATIVIDADE GUIA – A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

A situação social do desenvolvimento que estabelece o período da idade pré-escolar sugere que a brincadeira de papéis sociais é o modo pelo qual a criança tem acesso ao mundo em sua objetividade. Nessa afirmação, reside o fato de o conteúdo fundamental da brincadeira de papéis ser a atividade do homem e suas relações sociais. Rabatini (2016) atesta que, ao adentrar na idade pré-escolar, a criança apresenta uma organização interna mais complexa que tem impacto na sua atividade a qual deixa de ser orientada por motivos isolados e passa a ser subordinada por motivos muitas vezes externos a ela, mas que mantêm dependência das condições concretas da realidade objetiva, e correspondem ao conteúdo da brincadeira de papéis.

³² Para melhor compreensão desta defesa, sugerimos a leitura do manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas elaborado por Pasqualini e Lazaretti (2022).

De fato, Elkonin (2009, p. 204) atesta que as motivações principais da brincadeira de papéis é “[...] agir como um adulto. Não ser adulto, mas agir como um adulto”. Nessa direção, o papel social e as ações decorrentes constituem a unidade fundamental da brincadeira³³, a qual contém as características essenciais da atividade. O autor assevera que essa unidade é primordial para compreender como a brincadeira de papéis sociais, enquanto atividade guia do período da idade pré-escolar, atua na mudança qualitativa do psiquismo infantil.

O novo sistema de relações no qual a criança está inserida na idade pré-escolar altera o sentido da atividade, ainda desconhecido para a criança nesse início. É possível, por meio das teorizações elkonianas, compreender que na transição entre a atividade objetual manipulatória e a atividade lúdica³⁴ há indícios da adoção de um papel social, porém, as ações decorrentes deste ainda se mostram desconexas, sem uma sequência lógica que corresponde às ações da realidade.

Nessa etapa inicial, Elkonin (2009, p. 226) explica que “as crianças não se põem os nomes dos adultos cujas ações executam”, mas sim imitam seus gestos e ações. Ainda, mesmo quando a criança se atribui o nome de um adulto, não assume de imediato esse papel e, o que se observa nessa etapa, é uma comparação das suas próprias ações com as do adulto, buscando certa correspondência. Nesse momento, a brincadeira consiste em uma única ação repetida várias vezes ou poucas ações isoladas, sem vinculação. Para Elkonin (2009), esses são os indícios iniciais da brincadeira de papéis sociais.

No decorrer do desenvolvimento da atividade, as ações com os objetos tornam-se ordenadas e ligadas entre si. “A lógica das ações lúdicas começa a refletir a lógica da vida da pessoa” (ELKONIN, 2009, p. 230). O autor afirma ainda que “isso já é o papel em ação”. Contudo, o autor reforça que o desenvolvimento da atividade da criança, (da gênese à

³³ Cabe ressaltar que toda vez que citarmos o termo brincadeira, estamos nos referindo à atividade da brincadeira de papéis sociais tal como sistematizada pelos autores em destaque. Essa distinção se faz importante pois existem outros tipos de brincadeiras e atividades lúdicas (com regras e didáticas, por exemplo) que compõem o repertório da educação infantil. Contudo, a defesa aqui se justifica por ser a brincadeira de papéis sociais um tipo específico de atividade que conduz o desenvolvimento psíquico das crianças pré-escolares.

³⁴ Pasqualini e Lazaretti (2022) apontam que a polissemia da ludicidade retém múltiplas interpretações no campo educacional, em especial na etapa da educação infantil. No que tange a presente pesquisa, a atividade lúdica não se reduz a uma atividade recreativa, mas sim um tipo particular e específico da atividade humana e que pode se manifestar na educação infantil por meio das brincadeiras e jogos. A compreensão histórico-cultural do lúdico insere as brincadeiras de papéis sociais como a atividade que guia o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. Nas palavras das autoras: “Compreender a atividade lúdica na escola de educação infantil, a partir da categoria atividade, permite apreender as suas múltiplas dimensões e sua importância para a formação da criança. À luz desse entendimento, destacamos que não existe oposição entre ações de ensino e atividade lúdica: nosso desafio é justamente garantir que o conhecimento do mundo que a escola proporciona à criança possa contribuir para o enriquecimento das brincadeiras protagonizadas infantis, da mesma forma que buscamos cultivar, a partir das atividades lúdicas, o interesse e a necessidade de conhecer mais e melhor o mundo em que vivemos” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 68).

complexificação) só é possível devido à ação intervencional do adulto, perpassada pelo desenvolvimento da linguagem, conforme explicitado anteriormente. Ainda, Lazaretti (2011, p. 178) indica que o desenvolvimento da linguagem está “umbilicalmente relacionado com o processo de aprendizagem [do uso social] dos objetos”. Nesse sentido, a situação social na idade pré-escolar é dependente das premissas para o seu desenvolvimento.

Assim, emergida no decurso da atividade objetal manipulatória na primeira infância, a brincadeira de papéis sociais desenvolve-se e atinge seu nível³⁵ máximo de elaboração durante o período da idade pré-escolar. Além disso, a brincadeira restabelece a esfera afetiva-emocional como configuração singular do sistema de relações entre a criança e a realidade circundante.

No decorrer do período, Elkonin (2009) explica que a brincadeira de papéis passa por mudanças graduais que representam diferentes níveis da atividade. Em seu nível mais complexo, importa para a criança, a representação cumprindo todos os requisitos do papel e subordinando todas as suas ações a este. Nessa direção, Vigotski (2021a) explica que a brincadeira é o campo da liberdade de ação das crianças, contudo, indica que essa liberdade é ilusória, visto que, ao representarem, as crianças estão submetidas às regras da vida social, implícitas naquele papel social.

Para cumprir todos os requisitos do papel, Elkonin (2009) explica que é necessário a captação das particularidades da atividade desenvolvida pelo modelo da ação, ou seja, é preciso conhecer e compreender o papel social do adulto para assim poder reconstituir as relações entre as pessoas. No contexto pedagógico, esse entendimento se torna fundamental para esclarecer a importância dessa atividade no desenvolvimento psíquico infantil, bem como, organizar o trabalho pedagógico com vistas à sua promoção e desenvolvimento. Quanto mais amplo for o conhecimento acerca do meio no qual está inserido e suas relações, maior será o repertório que a criança terá para interpretar determinado papel social.

Para Elkonin (2009, p. 295), “a esfera da atividade que se reflete no jogo é o seu tema ou argumento, e o que dessa esfera se reflete precisamente no jogo é aquilo a que chamamos o seu conteúdo. [...] com um mesmo argumento, as crianças de diferentes idades refletem um conteúdo diverso”. Nesse sentido, os níveis da brincadeira de papéis sociais dependem da significação que a criança atribui ao seu entorno, reforçando o caráter educativo

³⁵ De acordo com as experimentações de Elkonin (2009), foi possível distinguir quatro níveis da brincadeira de papéis sociais que variam de acordo com a idade das crianças num sentido ascendente. Embora não seja um parâmetro fixo, quanto mais velhas as crianças, mais desenvolvida será a brincadeira. Para aprofundamento em relação às características específicas de cada nível da brincadeira, ver capítulo 5 do livro. Para fins deste trabalho, nos importa o desenvolvimento psíquico na totalidade do período.

e a natureza cultural da atividade. Por isso, “a fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as ideias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar o jogo a cabo” (ELKONIN, 2009, p. 302).

Nessa direção, a qualidade da experiência social vivenciada pela criança na instituição de educação infantil é proporcionalmente relacionada com a organização do trabalho pedagógico realizado pelo docente.

[...] é tarefa da escola de educação infantil ampliar o círculo de contatos com a realidade da criança. É tarefa do professor transmitir à criança conhecimentos sobre o mundo, não só porque a criança tem direito a conhecer o mundo em que vive para além dos limites estreitos de sua experiência individual, mas porque esses conhecimentos serão justamente a matéria-prima da brincadeira infantil (PASQUALINI, 2020, p. 88).

Um alerta é feito por Lazaretti (2016, p. 134, grifos da autora) sobre a importância da intervenção do adulto para que o conteúdo da brincadeira de papéis represente possibilidades humanizadoras pois, se for “deixada ao *sabor da espontaneidade infantil*, é possível que essa atividade reproduza, naturalmente, a alienação própria dos papéis sociais reproduzidos do cotidiano da sociedade” de classes. Por isso, o adulto pode e deve intervir na brincadeira, em especial no que diz respeito ao conteúdo (das relações entre as pessoas). Lazaretti (2016, p. 134) finaliza indicando que essa intervenção pode se configurar como “enriquecer, ampliar e diversificar o conteúdo do enredo e dos argumentos, potencializando a brincadeira e sua função no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança”, afirmação essa que está de acordo com Elkonin (1960, p. 513, tradução nossa) quando explica: “o desenvolvimento do conteúdo da brincadeira está em relação direta com a ampliação do círculo de conhecimentos da criança, com o aumento da sua experiência na vida e com a aquisição de um conhecimento mais amplo do conteúdo da vida dos adultos”.

Diante do pensamento elkoniano acerca da brincadeira de papéis, nos carece compreender o desenvolvimento psíquico decorrente desta atividade e de que maneira a brincadeira está relacionada com o nosso objeto de pesquisa, a lembrar, o desenvolvimento da imaginação.

Em primeiro lugar, Elkonin (2009) parte das observações de Vigotski acerca do papel da brincadeira de papéis no desenvolvimento psíquico das crianças. Para os autores, para compreender a gênese da brincadeira de papéis, é preciso entender o problema das motivações e necessidades. Se na primeira infância a criança manifesta uma tendência para resolução e satisfação imediata dos desejos, na idade pré-escolar emerge uma série de

tendências e desejos não realizáveis imediatamente (VIGOTSKI, 2021a). Para o autor (p. 213) “é disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis [...]”.

Na mesma direção, Leontiev (2016b) indica que a contradição, tal como posta na transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar só é possível de resolver, por meio da brincadeira de papéis sociais. Para a criança pré-escolar, brincar significa representar o homem e suas relações. Essa necessidade, decorrente da situação social do desenvolvimento insere o pré-escolar em um novo sistema de relações com a realidade, governado pela esfera afetiva-emocional. “Objetivamente, isso significa que a criança vê o adulto, sobretudo, pelo lado de suas funções. Quer atuar como o adulto, sente-se totalmente dominada por esse desejo” (ELKONIN, 2009, p. 404).

Nessa conjuntura, a impossibilidade de agir na realidade leva a criança a criar uma situação imaginária. “A imaginação é o novo que está ausente na primeira infância, absolutamente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação” (VIGOTSKI, 2021a, p. 213). Ao ser requisitada, a imaginação toma seu lugar no desenvolvimento psíquico da criança.

Cabe ressaltar, nessa direção, que a imaginação é um produto da brincadeira de papéis e não o contrário. Vigotski (2021a) explica que o impulso afetivo que leva à brincadeira contém rudimentos da necessidade de uma situação imaginária. Na ação, ao satisfazer a necessidade criada, a situação imaginária torna-se cada vez mais complexa³⁶ - a depender das condições concretas da atividade. A imaginação surge desse movimento, na ação a qual é requisitada pois, inúmeras são as ações reais que se mostram impossíveis de realizar – naquele momento – se não por meio de uma situação imaginária.

Vigotski (2021a) explica que a ação numa situação imaginária leva a criança a aprender modos de comportamento com base no sentido que as ações têm para ela. Isso não se dá de imediato ao adentrar no período da idade pré-escolar, mas a brincadeira é o meio pelo qual a criança aprende a separar a ideia do objeto e perceber um “[...] mundo não apenas de cores e formas, mas [...] um mundo que possui significado e sentido” (VIGOTSKI, 2021a, p. 226). O autor ainda elucida que por meio da brincadeira de papéis, é possível criar novas necessidades bem como reestruturar o sistema psíquico da consciência.

³⁶ No início, a situação imaginária corresponde à atividade reprodutora, nos limites da memória imediata. No decorrer do período da idade pré-escolar e transição para a idade escolar, a atividade criadora da imaginação surge e é responsável pela qualificação das demais funções psíquicas superiores, entre essas, a memória que adquire contornos de voluntariedade (LURIA, 2008; SOKOLOV, 1960; VIGOTSKI, 2018a).

Assim, no início do período, a brincadeira de papéis sociais parece “mais uma recordação do que uma imaginação, ou seja, ela parece ser mais a recordação na ação do que uma nova situação imaginária. À medida que a brincadeira se desenvolve, temos o movimento para o lado no qual se toma consciência do objetivo da brincadeira” (VIGOTSKI, 2021a, p. 236). A criança aprende a ter consciência de suas próprias ações. Nesse sentido, para Vigotski (2021a), a situação imaginária pode ser considerada um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato pois, ao tomar consciência de suas ações, a criança será capaz de separar a brincadeira e os afazeres cotidianos, que na idade escolar será fundamental para o desenvolvimento da atividade de estudo.

Elkonin (2009) esclarece que essa tomada de consciência explicada por Vigotski (2021a) é a via de desenvolvimento dos atos mentais, que possuem um caráter sintético das ações. Assim, Elkonin (2009, p. 415) afirma que a brincadeira de papéis sociais “apresenta-se como atividade em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa, superior, de atos mentais respaldados pela fala” necessário para que se forme o pensamento abstrato. Nessa direção, a brincadeira de papéis em seu nível mais complexo é responsável pela qualificação da abstração. Vigotski (2009) comenta que, a imaginação, nessa senda, é possível unicamente no plano da abstração da situação, no plano da criação de ideias e por isso, é o novo que surge no final da idade pré-escolar, afirmativa essa igualmente sustentada por Leontiev (2016a), ao indicar que a fantasia [imaginação] é engendrada pela brincadeira e não o contrário.

Outro ponto evidenciado pelos autores (ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2016a; VIGOTSKI, 2021a), é o desenvolvimento da conduta arbitrada ou o autodomínio da conduta como uma das conquistas da criança pré-escolar. A brincadeira de papéis reestrutura qualitativamente a conduta da criança, no sentido de que, pela e na atividade, a criança age em conformidade com um modelo, subordinando suas próprias ações ao papel interpretado. Na situação imaginária criada pela criança, existem regras que não são escritas nem faladas, mas estão implícitas na brincadeira e organizam sua conduta. Ao subordinar-se a essas regras, a criança aprende a conter seus próprios impulsos. Por isso Elkonin (2009, p. 420) é categórico ao afirmar que a brincadeira de papéis “é a escola da conduta arbitrada”.

Para Lazaretti (2016), o autocontrole da conduta é a principal conquista deste período do desenvolvimento. A autora explica que essas regras implícitas na brincadeira de papéis refletem as relações sociais entre as pessoas e os objetos, assim dizendo, a vida real. Ao assumir um papel nesse mundo da brincadeira, a criança comporta-se de acordo com o mesmo, ao seguir as regras de conduta deste. “Qualquer infração da lógica das ações não é

aceita, justificando que *na vida não é assim*” (LAZARETTI, 2016, p. 132, grifos da autora). Desta forma, o papel assumido pela criança requer a reprodução exata das suas funções na realidade. É por meio dessa atuação que a criança controla seus próprios impulsos, no intuito de atuar com consciência das ações daquele determinado papel. Conforme formula Silva (2019, p. 153) na disputa entre “desejos momentâneos e necessidade de determinado comportamento em função do papel assumido: esta [...] tende a ser ganha pelo papel; a criança passa a renunciar aos seus desejos.” Assim, agir na situação imaginária que se coloca na brincadeira de papéis mobiliza a imaginação, o que insere a criança na realidade objetiva.

O arcabouço teórico esboçado até aqui, acerca da brincadeira de papéis sociais e sua fundamental importância no desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar, refletido na totalidade do sistema psíquico, permite compreender que o elemento imaginário da situação lúdica é o embrião da imaginação, bem como do pensamento abstrato, funções psíquicas superiores a serem conquistadas e complexificadas nos períodos subsequentes do desenvolvimento, o que ressalta as leis do desenvolvimento infantil explanadas por Vigotski (2018a) e explicitadas anteriormente.

Na medida em que a brincadeira de papéis se desenvolve para os níveis mais avançados, a criança tende a tomar consciência do objetivo a ser almejado, e a brincadeira pode progredir para o jogo de regras. Esse mecanismo inter-relacionado aos demais explícitos nessa seção geram novas necessidades na criança, configurando o momento da transição entre a idade pré-escolar e a idade escolar³⁷. É, portanto, por meio da brincadeira que esse processo psíquico se efetiva e conduz ao período de transição no qual se estabelece uma nova situação social do desenvolvimento.

3.3 ATIVIDADES PRODUTIVAS

Como explicado anteriormente, do interior da atividade guia pode surgir novas atividades, socialmente mediadas, que contribuem com o desenvolvimento psíquico da criança. Especificamente no período da idade pré-escolar, essas atividades representam a linha acessória do desenvolvimento e são caracterizadas como aquelas que almejam um produto final e criam condições para o desenvolvimento da capacidade de planejamento da ação. Atividades produtivas (ELKONIN, 1960, 2009; MUKHINA, 2022), atividades plásticas e atividades construtivas (MUKHINA, 1996; VENGER, 1976); atividade de construção

³⁷ Ver CARBONIERI; EIDT; MAGALHÃES, 2020.

(LURIA, 2008) ou de produção útil (LURIA, 2015) são os termos mais encontrados para nos referirmos ao desenho, modelagem, recortes, colagem e construção, nesse período do desenvolvimento.

Lazaretti (2016, p. 136) indica que a tarefa do professor na educação infantil é “transitar o motivo das crianças da atividade lúdica para a atividade produtiva”. Desejar um produto final e realizar as ações e operações para alcançá-lo, será fundamental para a situação social do desenvolvimento que caracteriza a idade escolar, o que reforça a compreensão da totalidade do sistema psíquico e da dinâmica interna da transição entre os períodos.

Nesse bojo, as atividades produtivas na pré-escola são frutos da organização do trabalho pedagógico, necessária para a apropriação da cultura pelas crianças. Além disso, a correta organização pressupõe saber quem é o destinatário e como se dá a relação deste com a realidade circundante. Vimos que, por meio da brincadeira de papéis sociais a criança pré-escolar tem suas maiores conquistas psíquicas no período em questão e, nesse prisma, as atividades produtivas assessoram o desenvolvimento psíquico ao estabelecer e tornar as funções psíquicas superiores mais complexas.

Cada tipo de atividade produtiva exerce uma influência distinta no desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar. Elkonin (1960), Mukhina (1996; 2022) e Venger (1976) indicam que essas atividades conduzem à qualificação da percepção, pela via da cor, forma, volume e relação entre os objetos. Nessa direção, Elkonin (1960) esclarece que, no decurso da atividade produtiva, o resultado obtido corresponde cada vez mais com a realidade o que torna possível a generalização e abstração.

Cotidianamente nas instituições de educação infantil, as atividades produtivas estão relacionadas pelo viés da técnica, cerceadas no tempo de espera na rotina ou diluídas em atividades de contorno e preenchimento. Contudo, é importante demarcar nossa compreensão, que vai além do cotidiano, por meio de uma prática pedagógica desenvolvente, com elementos da dimensão estética, considerando assim como Mukhina (2022, p. 171, grifos da autora) que “a assimilação do sistema universal de modelos ‘humaniza’ a percepção, dá à criança a possibilidade de perceber o mundo por intermédio da experiência social”.

Nesse sentido, o desenvolvimento estético da criança é condicionado mediante uma educação que valoriza as manifestações artísticas como produtos da atividade humana que expressam a realidade elaborada e reelaborada. Nessa síntese, nosso entendimento é que as atividades produtivas também são necessárias para o desenvolvimento da imaginação e demais processos psíquicos superiores.

Ainda na primeira infância, mediante as conquistas motoras e psíquicas, as possibilidades de ação da criança se ampliam e um novo mundo “descortina-se perante a criança” (LAZARETTI, 2011, p. 214). Em vista disso, as atividades de produção têm início com a observação e manipulação dos objetos, ainda que não possuam um objetivo pré-determinado. A produção com contornos de planejamento somente se desenvolve no decorrer da própria atividade, antes, é necessário que a criança seja capaz de elaborar representações mentais acerca dos objetos. É na atividade guiada da idade pré-escolar que isso se torna possível. Como assevera Elkonin (1960, p. 515, tradução nossa), “agora, a criança já vai desde a representação do objeto até a sua materialização objetiva”.

Paulatinamente, e sob orientação de um adulto, as atividades produtivas engendram nas crianças, as possibilidades de planejar um trabalho sistemático a fim de aprender algo que ainda não domina. Essa tomada de consciência possui importância fundamental no período da idade pré-escolar e sustenta o desenvolvimento psíquico na idade escolar (ELKONIN, 1960; LAZARETTI, 2011; MUKHINA, 1996; 2022; SOLOVIEVA, 2016; VENGER, 1976).

A linha acessória do desenvolvimento psíquico na criança pré-escolar relaciona-se com a estruturação dos processos internos que orientam outras ações práticas, mais autônomas e complexas, as quais enriquecem os processos internos e assim, sucessivamente (MARTINS, 2006). Elkonin (1960; 2009), Mukhina (1996; 2022), Solovieva (2016) e Venger (1976) ressaltam que as atividades produtivas no período da idade pré-escolar contêm traços específicos que auxiliam no processo de desenvolvimento, em especial na formação de atos mentais e ações internas por meio dos quais a criança examina os objetos, compreende sua constituição e as relações entre eles, elabora uma ideia e executa as ações e operações buscando alcançar determinado produto final, o que demanda finalidade e planejamento – ações especificamente humanas.

Mukhina (1996, p. 44) afirma que essas ações “são as operações da percepção, da razão, da imaginação e da memória, isso é, são atos psíquicos”. Complementar a essa afirmação, Martins (2013b) reforça que as funções psíquicas superiores se desenvolvem na medida que são requisitadas, portanto, as operações às quais Mukhina (1996) se refere, são responsáveis pela qualificação destas. Quanto mais complexas as funções psíquicas superiores, mais desafiadores precisam ser os conteúdos que as qualifiquem. E quanto mais desafiadores, mais os conteúdos “potencializam a atividade criadora da criança, ampliam suas experiências culturais, agregando elementos que enriquecem e aprimoram as funções

psíquicas superiores, como atenção, memória, pensamento, imaginação, entre outras” (LAZARETTI, 2016, p. 137).

Do mesmo modo, para Martins (2013a), as atividades de produção ampliam as possibilidades para o ensino na idade escolar. A autora explica que o desenho, ao mesmo tempo em que conduz a maior exatidão perceptiva, conduz à sistematização da representação gráfica na escrita enquanto a modelagem conduz à compreensão do volume das coisas e as atividades de construção operam no estabelecimento das relações entre os objetos. Nessa direção, a autora reafirma que as atividades produtivas auxiliam no processo de generalização e abstração. Tomamos em concordância o fato de,

Nos pré-escolares menores, as generalizações se embasam principalmente na função dos objetos e na maneira de utilizá-los. No curso da idade pré-escolar, a generalização se eleva a um nível superior. Como resultado da comparação dos objetos na generalização, entram signos mais fundamentais. Sobre esta base, os pré-escolares mais velhos, assimilam alguns conceitos genéricos, tais como: animais domésticos e selvagens [...]. Aparece a diferenciação e a classificação amplas dos fenômenos da realidade (ELKONIN, 1960, p. 521, tradução nossa)

Ademais, Martins (2013a) também sugere que essas atividades pressupõem análise e planejamento, o que requer ensino o qual, por seu turno, carece de crescente complexificação, de acordo com a necessidade da criança em cada momento ontogenético o que também corrobora diante do excerto de Elkonin (1960) apresentado. Um alerta cabe ser feito: esse processo ultrapassa a simples expansão de ações, ideias e conhecimentos, trata-se sim do resultado da reestruturação das atividades e do sistema psíquico em sua totalidade.

Da mesma forma que o repertório cultural é necessário para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, também o é para o desenvolvimento das atividades produtivas, contudo, os aspectos da realidade apreendidos pela criança diferem. Na brincadeira, a criança apropria-se do modo de ação no mundo, ou seja, das relações sociais entre as pessoas, enquanto nas produções, se apropria das características do próprio objeto ao tentar reproduzir o mesmo. Por esse ângulo, Solovieva (2016) explica que no interior das atividades produtivas, é possível que a criança desenvolva estratégias perceptivas especiais que garantem a formação adequada de imagens e suas representações. No escopo da nossa pesquisa, entendemos que reside nesta afirmação, o ponto crucial para a promoção da imaginação nas crianças pré-escolares.

Outro indicativo da relação entre as atividades produtivas e a brincadeira de papéis, além da sua gênese, está no fato de, quando a criança desenha, modela ou constrói, a

mesma está interpretando um argumento e, de acordo com Mukhina (1996, p. 166) essas atividades “têm, inicialmente, um caráter lúdico, pois o desenho e a construção fazem parte de uma ideia lúdica” e é no processo de ensino que criam-se as condições que incitam a criança a aperfeiçoar suas imagens gráficas, agregando novos elementos ao desenho, à construção e a modelagem, resultando numa correspondência maior com a realidade objetiva.

Além disso, entendemos que a capacidade de interpretar um argumento enquanto desenha, modela ou constrói, como afirma Mukhina (1996), está diretamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem autônoma e à qualificação da memória voluntária. Conforme já explicitado, na medida em que a criança é capaz de se libertar das amarras situacionais, a linguagem passa a ser autônoma e é possível adicionar detalhes que possibilitam uma maior compreensão daquilo que a criança esteja narrando, seja ao interpretar um papel, um desenho ou uma modelagem, enfim, as possibilidades de comunicação se ampliam.

Lazaretti (2011) explica, com base nos estudos de Elkonin (1974) que o desenvolvimento da fala durante o período da idade pré-escolar é a base para o desenvolvimento da escrita no período da idade escolar. É na relação social com o adulto que se torna possível para a criança se apropriar de novas formas linguísticas. Na mesma direção, “o papel desse adulto é colocar a criança frente a tarefas cada vez mais complexas e orientá-la para a forma sonora do idioma” (LAZARETTI, 2011, p. 226) pois, ao dominar o som, é possível a transição para formas mais elaboradas, como a leitura e a escrita.

Nesse sentido, tanto os aspectos operacionais quanto imaginários das atividades produtivas são indicativos de atividade formativa destas e como tal, reafirmamos ser indispensável que haja intervenção e direcionamento do adulto. Luria (2015) alerta que sem essa orientação do adulto, a capacidade de observação, análise e planejamento não se desenvolve na criança. E, tal como Venger (1976, p. 181, tradução nossa) compreendemos que para o desenvolvimento e complexificação das atividades produtivas “não basta desenvolver a técnica [...] é necessário formar representações [...], a qual (somente) se faz possível pela influência sistemática do adulto”. Enquanto produto histórico e cultural, a atividade produtiva precisa ultrapassar os limites da técnica e representar, de fato, a significação da criança em relação ao mundo.

[...] a criança precisa estar imersa em um espaço cultural que lhe mostre como usar as ferramentas culturalmente disponibilizadas para realizar suas marcas com lápis, giz, canetas, guache, aquarela, etc., sobre diferentes suportes. Quando esse material é utilizado pelos membros mais experientes

do meio cultural, isso pode suscitar na criança a vontade de manuseá-lo, de modo tão preciso quanto o adulto que ela observa (GOBBO; MILLER, 2019, p. 179).

É nesse processo que a criança imerge no mundo que a rodeia. Assim, diante do exposto, é possível compreender que, na mesma direção da brincadeira de papéis sociais, a atividade produtiva não é natural nem espontânea, mas sim, como afirma Gobbo e Miller (2019, p. 177), “uma conduta superior desenvolvida historicamente pelo homem” e, como prática social, é observada, ensinada e somente depois, internalizada, legitimando a lei genética geral do desenvolvimento.

Entendemos que, no âmbito da presente pesquisa, a apropriação destes conceitos teóricos apresentados acerca do nosso destinatário possibilita compreender as especificidades dos componentes essenciais da prática pedagógica desenvolvente como promotora da imaginação, tendo no horizonte a unidade conteúdo-forma-destinatário em análise. Em paralelo, cabe salientar que a imaginação, assim como as demais funções psíquicas superiores, está estreitamente atrelada com a riqueza das experiências com o mundo objetivado, o que mantém a vinculação com a realidade objetiva. Dessa forma, a brincadeira de papéis sociais e as atividades produtivas na idade pré-escolar são o meio pelo qual as crianças se apropriam da realidade e, cada qual, à sua maneira, é responsável por um conjunto de funções psíquicas superiores, dentre essas, a imaginação, e ambas estruturam e reorganizam as relações interfuncionais, à medida de seu próprio desenvolvimento.

4 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DA IMAGINAÇÃO

Na seção anterior nos debruçamos nas especificidades das crianças pré-escolares, tidas nesta pesquisa como destinatários da prática pedagógica, numa perspectiva desenvolvente, promotora da imaginação. As análises teóricas nos guiaram na compreensão de como o sistema psíquico da criança está estruturado nesse período do desenvolvimento e quais as premissas necessárias para conduzir ao salto qualitativo necessário para a gênese da imaginação. Embora haja a unidade afetivo-cognitivo da criança singular, entendemos que a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento psíquico seja fundamental para organizar as práticas pedagógicas pensando no coletivo de crianças visto que são premissas necessárias para que haja desenvolvimento.

Dito isso, a presente seção tem como objetivo caracterizar a imaginação como neoformação do período da idade pré-escolar e suas inter-relações com os demais processos psíquicos no referido período. Consideramos essa seção como objeto da nossa pesquisa pois entendemos que o produto da prática pedagógica deva ser a máxima buscada pelos docentes ao planejarem as práticas com as crianças. Ainda, compreender o que é a imaginação, como se dá o seu desenvolvimento, qual o seu papel e quais são as relações imbricadas, possibilita um planejamento consciente e intencional que promova as mudanças qualitativas requeridas para o desenvolvimento psíquico ser possível.

Conhecer a neoformação do período da idade pré-escolar e suas características, permite a apropriação teórica necessária para promover a gênese da imaginação e refletir a respeito das conexões estabelecidas com os períodos antecedentes e subsequentes do desenvolvimento, visto que estão geneticamente engendrados na dinâmica interna do sistema psíquico. Em que pese a imaginação em sua máxima complexidade sobrevenha na adolescência e idade adulta, as premissas para o seu desenvolvimento tomam lugar na idade pré-escolar. Ainda, entendemos que a imaginação, em sua forma criadora, se torna imprescindível para planejar ações e operações com um fim devido. Essa capacidade de antecipar um resultado e organizar as ações para que o mesmo seja alcançado, é exclusivamente humana, e como tal, se encontra sob a égide do desenvolvimento cultural.

4.1 A NATUREZA DA IMAGINAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A ATIVIDADE CRIADORA DO HOMEM NO TRABALHO E NA ARTE

No conjunto das teorizações de Vigotski (1999; 2010; 2014; 2018a; 2021a; 2022) encontramos os fundamentos necessários para compreender o que caracteriza e de que maneira a imaginação surge enquanto neoformação da idade pré-escolar e se complexifica no decurso do desenvolvimento humano, dadas as condições concretas e objetivas de vida e educação. Julgamos este como ponto de partida para articular os indícios teóricos que podem ser ponderados para subsidiar a organização do trabalho pedagógico na educação infantil com vistas ao desenvolvimento da imaginação. Ademais, compreendemos que os conceitos considerados por Vigotski, são basilares na sistematização de outros autores da psicologia soviética que compõem o *corpus* da teoria histórico-cultural acerca da imaginação (IGNATIEV, 1960; LURIA, 2008; PETROVSKY, 2017; REPINA, 1974), bem como de autores contemporâneos (BARROCO, 2007; GOBBO; MILLER, 2019; MARQUES, 2022; MARTINS, 2013b; SACCOMANI, 2016; SILVA, 2019) que articulam esses conceitos teóricos, historicamente.

Cabe ressaltar que as elaborações de Vigotski estão geneticamente relacionadas com o contexto histórico no qual foram sistematizadas. Nessa direção, salientamos que os indicativos teóricos por ele reflexionados só podem ser compreendidos salvaguardando sua historicidade. Por este ângulo, assim como Stein (2014), compreendemos que mediante abordagem histórica, é possível contextualizar os indícios teóricos e derivar implicações pedagógicas para o contexto contemporâneo. Fato este que se configura como basilar na justificativa da presente pesquisa.

Outro ponto importante da historicização dos indicativos teóricos se reflete nas elaborações de Vigotski, ou seja, no decurso de seu próprio pensamento teórico, o autor exprime dialeticamente seu método de análise, inclusive superando a si mesmo nos momentos derradeiros de sua teoria. Isso nos leva à impossibilidade de fragmentar sua sistematização teórica. Nessa direção, Marques (2015; 2018; 2022) nos apresenta o “Vigotski Incógnito” indicando a relevância dos trabalhos iniciais deste teórico e que culminaram na publicação de escritos mais elaborados acerca da psicologia da arte, imaginação e criação. A ampla abrangência da formação teórica de Vigotski, que transitou entre as artes e as ciências, permitiu uma apreensão mais vasta da condição humana, o que possibilitou a compreensão da natureza da atividade criadora do homem, determinante para o desenvolvimento cultural da humanidade (BARROCO, 2007; MARQUES, 2022).

Possivelmente aqui caiba uma observação: a natureza histórico-cultural da imaginação só pode ser compreendida quando na totalidade da constituição humana. Embora haja especificidades desta função psíquica superior em cada momento ontogenético distinto, para desvelar sua gênese, é necessário compreender o seu papel nessa totalidade. Ainda, considerando o método inverso (MARX, 2004), tal como Vigotski, consideramos fundamental compreender as formas mais complexas da imaginação e suas expressões, para somente então poder nos aproximar das formas mais simples dessa expressão, em especial na idade pré-escolar.

Isso posto, a análise dos escritos sobre imaginação e criação na infância permite compreender como Vigotski reposicionou “o artista, a obra e o fruidor/espectador num movimento dinâmico e dialético, imprimindo-lhes um caráter social” (BARROCO, 2007, p. 35). Ao nosso ver, está posta a relação da imaginação com as artes. Ou seja, essa compreensão consolida a natureza social das funções psíquicas especificamente humanas, tal como a imaginação e nos guia no entendimento das obras de arte como acervo (e fonte) do existir humano. Concordamos com Silva e Vieira (2020, p. 124) ao conceberem “a arte como uma ferramenta social das emoções que realiza o cruzamento de sentimento e imaginação com objetivo de provocar uma reação estética decorrente da relação entre o sujeito e a obra”.

Assim, o movimento aqui realizado busca defender a natureza cultural da imaginação compreendendo, assim como Barroco (2007, p. 15-16) que a arte “[...] não é vista como algo para o desfrute e deleite, mas como recurso para a humanização [...]”, sendo a imaginação, parte da totalidade interfuncional do psiquismo humano, em seu movimento histórico e dialético de desenvolvimento.

Marx (2004) já apontava a intrínseca relação entre arte e trabalho, ao correlacionar ambas como atividade humana de natureza criadora. Para ele (2004, p. 110, grifos do autor) “a *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui”, e é somente “pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza das [...] fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*”.

Por isso, ao compreender que o homem, em seu sentido genérico, seja carente de recursos materiais e imateriais, Marx (2004, p. 110, grifos do autor) explana que este “não tem nenhum *sentido* para o mais belo espetáculo” indicando que a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista material quanto não-material é necessária tanto tornar “*humanos* os *sentidos* do homem quanto para criar *sentido humano* correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural” (MARX, 2004, p. 111, grifos do autor). Precisamente

nessa relação dialética, as necessidades se tornam mais elaboradas e a atividade criadora mais requisitada e assim, surgem objetivações cada vez mais complexas como forma de suprir a necessidade criada e assim por diante, num constante movimento de vir a ser.

Nessa mesma ótica, Ignatiev (1960) relaciona a imaginação e o trabalho numa perspectiva teleológica³⁸ da atividade humana, relação essa corroborada por Martins (2013b, p. 228) que afirma: “na dimensão teleológica, [...] radica a gênese da imaginação e, com a participação dela, edifica-se a atividade especificamente humana, operante tanto na transformação da natureza quanto na própria construção da subjetividade do indivíduo”. Ainda, Silva e Pasqualini (2019) certificam, tal como Martins (2013b), que as funções psíquicas superiores se desenvolvem ao serem requisitadas, nesse sentido, “a natureza teleológica da atividade [...] dirigida a fins específicos, exigiu do psiquismo humano a capacidade de imaginar e, ao colocar em movimento essa função psíquica, possibilitou o seu desenvolvimento” (SILVA; PASQUALINI, 2019, p. 5).

Nesse movimento, portanto, é possível compreender que as produções resultantes da atividade humana se complexificam e, a cada momento histórico, tem-se uma máxima alcançada. Importante ressaltar que essa máxima se refere a um momento no *devenir*. Entendemos que nenhuma produção humana esteja pronta e acabada, mas sim em constante movimento de vir a ser, ou seja, em transformação. Isso nos leva a ponderar sobre as produções artísticas como objetivações da atividade criadora humana. Essa consideração vai ao encontro do preconizado por Vigotski (1999; 2010; 2018a) sobre a arte como acervo da condição humana, e como tal, necessita ser apropriada para se tornar substrato da humanidade em cada sujeito, o que consideramos estar diretamente relacionado com o desenvolvimento da imaginação.

Dito isso, talvez seja prudente indicar que, embora a arte seja uma objetivação da atividade criadora humana, ela não se restringe a criação de objetos utilitários que visam a satisfação de uma necessidade, mas também a criação de objetos “concreto-sensíveis” (DEBIAZI; CONCEIÇÃO, 2013, p. 7) que expressam ideias e sentimentos humanos, notadamente as obras artísticas, que ao nosso ver engloba tanto literatura, música, teatro e artes visuais quanto conceitos e teorias científicas.

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que

³⁸ Atividade dirigida a fins específicos. Pressupõe a prévia ideação, ou seja, a antecipação do resultado do trabalho na consciência.

nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2018a, p. 16).

Essa assertiva considerada na ótica vigotskiana, demonstra a amplitude de possibilidades da atividade criadora dos homens como expressão da própria humanidade e nos aponta um horizonte para refletir sobre a apropriação deste patrimônio da humanidade, em conformidade com a unidade de análise conteúdo-forma-destinatário almejada nesta pesquisa.

Como já citamos, Marques (2022) nos alerta para a impossibilidade de fragmentar os trabalhos de Vigotski, o que nos leva a reforçar a necessidade de compreender que os escritos sobre arte, publicados pelo Vigotski incógnito, são, em grande medida, condicionantes das elaborações acerca da imaginação e criação, bem como sobre a importância de pensar uma educação estética³⁹ com vista à formação do novo homem, dado o contexto revolucionário de sua teoria.

Por conta dessa relação umbilical entre imaginação e arte na teorização vigotskiana, adicionalmente ao movimento dialético de superação por incorporação de seu método de análise, entendemos que a arte pode ser considerada, concomitantemente, como produto e fonte do desenvolvimento da imaginação assim como a imaginação é produto e fonte do desenvolvimento da atividade criadora da arte.

Essa consideração nos remete para a hipótese inicial, motivadora desta pesquisa, qual seja, a unidade conteúdo-forma-destinatário, como condição para o desenvolvimento da imaginação no período da idade pré-escolar. Diante disso e, de posse das elaborações teóricas acerca do destinatário, entendemos que ao direcionar nosso olhar para a dimensão das artes e a promoção do desenvolvimento humano, se torna possível refletir sobre a organização do trabalho pedagógico que objetive o desenvolvimento da imaginação em crianças pré-escolares.

À vista disso, reiteramos que o lugar conquistado pela imaginação infantil no sistema psíquico humano só pode ser compreendido sem perder de vista a totalidade e interfuncionalidade do sistema. Julgamos que a essência deste entendimento reside na dinâmica interna do desenvolvimento, a qual reestrutura o psiquismo dada as condições

³⁹ A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional [...]. Por isso, quando se fala de educação estética no sistema de educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo. Eis a tarefa básica e o objetivo. [...]. Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida (VIGOTSKI, 2010, p. 351-2)

concretas de vida e educação, por meio das relações sociais. Este fundamento sustenta a natureza cultural das funções psíquicas superiores, dentre as quais, a imaginação.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA IMAGINAÇÃO COMO FUNÇÃO PSÍQUICA SUPERIOR

Possivelmente, o grande contraponto da teoria histórico-cultural acerca da imaginação infantil reside em torno de duas questões fundamentais a serem superadas. A primeira questão está relacionada à natureza da imaginação. Para a psicologia idealista, a imaginação se configura como primária, uma forma presente desde o princípio da consciência, o que levou os idealistas a considerarem a imaginação numa perspectiva metafísica (VIGOTSKI, 2014). A segunda questão reside numa compreensão da imaginação como forma de se distanciar da realidade, orientada pelo princípio do prazer. Vigotski (2014) explica que, se tomadas a cabo, essas questões indicariam uma imaginação fecunda das crianças, desde a primeira infância, o que implicaria em considerar um caráter não verbal dessa expressão.

Contrapondo-se a essas ideias, o autor demarca a fundamental participação da linguagem e do pensamento verbal sobre o desenvolvimento da imaginação. A partir disso, Vigotski (2014; 2018a) afirma que não só a linguagem, mas também as condições concretas de vida da criança atuam na gênese e no desenvolvimento da imaginação. Para o autor, semelhante papel é desempenhado pela instituição escolar, ao possibilitar experiências diversas que permitem às crianças a “pensar minunciosamente algo de forma imaginada, antes de levar a cabo” a ação (VIGOTSKI, 2014, p. 433, tradução nossa). Essas constatações levaram Vigotski a confirmar que o processo do desenvolvimento da imaginação infantil se dá, da mesma forma que as demais funções psíquicas superiores e está geneticamente ligado ao desenvolvimento da linguagem e “com a forma fundamental da atividade coletiva social da consciência infantil” (VIGOTSKI, 2014, p. 433, tradução nossa).

Ainda, ao demarcar a natureza cultural da imaginação, o autor contesta a noção de combinação associativa. Nessa ideia, a imaginação seria uma combinação naturalmente simples de elementos advindos das impressões de cada um. Vigotski (2014) afirma nessa direção, que a imaginação, quando naturalizada, perde o que lhe é específico, diluindo-se entre tantas outras funções psíquicas. Essa especificidade para o autor está relacionada à criação de novas imagens, o que supera o entendimento associativo ou puramente acumulativo.

Nessa perspectiva, portanto, a imaginação não repete as mesmas combinações de impressões acumuladas, mas sim elabora e cria novas imagens (VIGOTSKI, 2014). Silva (2019) corrobora essa assertiva vigotskiana e indica que o fundamento da imaginação é a transformação. Esse princípio é sustentado por Petrovsky (2017, p. 181) que explica a imaginação como um “elemento necessário para a atividade criadora da pessoa que se expressa na construção da imagem dos produtos do trabalho” assim, conceitua a imaginação como “a capacidade de criar novas imagens sensoriais ou racionais na consciência humana, com o intuito de transformar as impressões recebidas da realidade” (PETROVSKY, 2017, p. 182). Ademais, nessa mesma ótica, Ignatiev (1960, p. 308, tradução nossa) indica que a imaginação “é a criação de imagens com forma nova, é a representação de ideias que posteriormente se transformam em coisas materiais ou atos práticos do homem”.

Assim como Vigotski (2014), Petrovsky (2017) garante que a imaginação está estritamente vinculada ao pensamento verbal. Para este autor (2017, p. 182), “a possibilidade de escolher a imagem está na imaginação, e a possibilidade de uma nova combinação [...] reside no pensamento”. Entendemos que essa vinculação só é possível mediante o entrecruzamento do pensamento com a linguagem, estabelecido na transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar, o que atesta a possibilidade de gênese apenas após a conquista da linguagem.

Por ser especificamente humana, a imaginação é uma função psíquica superior orientada para o vir a ser e tem por base a própria realidade concreta e objetiva. Entretanto, Vigotski (2014) alerta contra classificar a imaginação como uma função especial dentre as demais funções psíquicas superiores. Para ele (p. 436, tradução nossa), “a imaginação deve ser considerada como uma forma mais complexa da atividade psíquica, como a união real de várias funções e suas relações peculiares”. Levando em conta a complexa estrutura funcional, o autor considera a imaginação como um sistema psicológico, indicando que tanto a análise da atividade da imaginação em suas diversas formas quanto a análise da atividade do pensamento só são possíveis por meio dessa compreensão sistêmica.

À vista disso, nota-se a complexidade do processo de gênese e desenvolvimento da imaginação em sua forma mais elaborada. Retomando o conceito de imaginação, tem-se que a mesma é “base de toda atividade criadora” (VIGOTSKI, 2018a, p. 16) e sua manifestação pode ser observada em todos os campos da vida cultural. Salienta-se um outro tipo de atividade que compõe a imaginação, qual seja, a reprodutora, que mantém estreita conexão com a memória, tendo por base a repetição daquilo que já existia.

Também compreendida como reconstituidora, “sua essência consiste em reproduzir ou repetir os meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2018a, p. 13). Outrossim, a atividade reprodutora permite a reprodução da humanidade em cada sujeito singular. Nessa conjuntura, tanto a atividade criadora quanto a reprodutora da imaginação são consideradas em unidade.

A mobilização de uma ou outra atividade da imaginação depende da necessidade que emerge da prática social (IGNATIEV, 1960; SILVA, 2019; VIGOTSKI, 2018a), o que situa historicamente a imaginação. Na mesma direção como afirma Vigotski (2018a, p. 44), “qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto do seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele”. Visto dessa maneira, a criação é uma herança histórica da humanidade, condicionada pela necessidade social.

A base material da imaginação consiste na estrutura cerebral humana, a qual “conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também [...] combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (VIGOTSKI, 2018a, p. 15). Diante disso, a imaginação, assim como as demais funções psíquicas superiores em unidade com o sistema psíquico, é um reflexo psíquico da realidade (IGNATIEV, 1960, LEONTIEV, 2021; VIGOTSKI, 2018a) que se desenvolve a partir da atividade do sujeito na sociedade, dado este que reafirma sua natureza histórico-cultural.

Nesse bojo, refletir sobre a imaginação na teoria histórico-cultural é pensar sobre uma função psíquica superior responsável por inúmeros processos psíquicos desde sua gênese até o pleno desenvolvimento, num processo de complexificação gradual. Assim, considerar a gênese da imaginação na infância ou seu pleno desenvolvimento na idade adulta, resguarda premissas específicas, embora imbricadas, o que reforça o vislumbre da totalidade. Entretanto, diante da nossa problemática, as especificidades da gênese da imaginação estão circunscritas na idade pré-escolar, o que nos leva a um aprofundamento acerca das premissas necessárias e das características da imaginação infantil bem como sua relação com a realidade nesse momento ontogenético.

Reforçamos nossa cautela em demarcar que a imaginação não é - e nem pode ser - considerada como uma função psíquica superior isolada. A fim de contornar a aparente dissociação desta, entendemos ser importante compreendê-la como um sistema psicológico pois, assim como Gobbo e Miller (2019, p. 52), entendemos que a imaginação “participa de uma atividade conjunta com outras funções que acontecem separadas, mas

funcionam de forma integrada”. Embora Vigotski (2018b) indique a imaginação como neoformação principal da idade pré-escolar, é importante resguardar a compreensão interfuncional do sistema psíquico para não incorrer na individualização do processo, o que levaria a uma negação da própria concepção dialética do desenvolvimento psíquico.

4.2.1 Premissas Para a Gênese Da Imaginação

Na primeira infância, por meio da atividade objetal manipulatória, a criança estabelece uma relação com a realidade que a conduz a uma situação social do desenvolvimento capaz de sustentar as maiores conquistas psíquicas nesse período. A ação com os objetos e o desenvolvimento da linguagem requalificam a percepção a tal ponto que a criança pode agir para além da situação imediata. Nesse processo, rudimentos da imaginação estão em relação com a percepção e, de acordo com Mukhina (1996), essa relação, mesmo de forma incipiente e imediata é condição para o desenvolvimento da função simbólica da consciência.

A gênese da imaginação se dá na brincadeira de papéis sociais no período da idade pré-escolar, tendo como premissa, as relações funcionais estabelecidas na primeira infância, as quais posicionaram a criança pré-escolar em uma nova situação social do desenvolvimento, capaz de promover novas formações psíquicas de acordo com o desenvolvimento de sua atividade. Nessa conjuntura, a imaginação mantém estreita relação com as demais funções psíquicas superiores desde o seu surgimento à sua complexificação, nos períodos posteriores do desenvolvimento psíquico, levando a novos arranjos na relação interfuncional.

Na atividade conjunta com o adulto, a criança aprende a se relacionar com o mundo, com as pessoas e com os objetos. É por meio dessa apropriação que o desenvolvimento se torna possível. A assimilação da experiência humana é um processo ativo (LEONTIEV, 1978) por isso, não basta a criança ter acesso ao patrimônio cultural, é preciso que o mesmo seja apresentado a ela. Nessa direção, a criança **reproduz**, tal como o adulto, a ação, ou o modo de uso de determinado objeto, por exemplo.

Conforme já mencionado, a reprodução é parte do processo de apropriação da cultura humana. É por meio da atividade reprodutora que a criança, paulatinamente assimila a experiência humana contida nos objetos e nas relações sociais. Vigotski (2012b) explica a reprodução em termos de imitação e adverte que a mesma é fruto da atividade cognitiva da criança e não uma ação puramente mecânica, automática. O autor explica que a

capacidade de imitação da criança depende do nível de desenvolvimento cognitivo e das possibilidades que correspondem à sua faixa etária. Entretanto, afirma que “diferente dos animais, as crianças podem chegar na imitação das ações intelectuais muito mais além dos limites da própria capacidade” (VIGOTSKI, 2012b, p. 267, tradução nossa).

Isso explica a capacidade de aprendizagem por meio da imitação na atividade conjunta com o adulto. Tudo aquilo que a criança é capaz de fazer nessa atividade colaborativa está nessa alçada da imitação e se relaciona com a zona de desenvolvimento iminente⁴⁰. Vigotski (2014, p. 241, tradução nossa) esclarece que “o desenvolvimento que parte da colaboração mediante imitação é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança”. Nesse sentido amplo, a imitação pode ser considerada como a forma principal de assimilação da experiência humana que possibilita o desenvolvimento psíquico.

Ainda, Vigotski (2018a) enfatiza que a atividade reprodutora está intimamente relacionada com a memória (função psíquica superior principal do período da idade pré-escolar) e que sua essência consiste em reproduzir os meios de conduta existentes. A despeito disso, Vigotski (2014; 2018a) indica que a imitação, ligada a atividade reprodutora humana, não se limita a reproduzir tal qual a experiência anterior pois, ao imitar, a criança traz consigo as referências culturais advindas do seu meio, as quais servem de base para elaborar novas combinações. Assim, a imitação e a criação atuam como unidade dialética.

Por este ângulo, na brincadeira de papéis sociais, a criança não apenas reproduz “um eco do que [...] viu e ouviu dos adultos”, mas sim reelabora a experiência vivenciada (VIGOTSKI, 2018a, p. 18). Essa reelaboração exige do psiquismo a atividade criativa da imaginação. Como explica Vigotski,

Todos os elementos [...] são conhecidos por ela [a criança] de sua experiência anterior, pois, do contrário, nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio

⁴⁰ Dois destaques merecem nossa atenção. Num primeiro destaque, circunscrito na idade pré-escolar, Vigotski (2021a) explica que a brincadeira de papéis sociais é fonte de desenvolvimento e cria zona de desenvolvimento iminente. “A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos, tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar [...]” (VIGOTSKI, 2021a, p. 235). Prestes (2012, p. 185) completa: “na brincadeira a criança comporta-se como se fosse mais velha do que a idade que tem; a brincadeira contém em si as tendências do desenvolvimento e a criança parece tentar dar um salto acima do seu comportamento”. O segundo destaque está na compreensão do conceito de zona de desenvolvimento iminente. Prestes (2012) explica que Vigotski compreendia que a instrução, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. Ou seja, o ensino não é garantia de desenvolvimento, contudo, ao atuar na zona de desenvolvimento iminente, é possível que o professor consiga, por meio da ação colaborativa, criar possibilidades para que o desenvolvimento possa ocorrer.

daquela criança e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação (VIGOTSKI, 2018a, p. 19).

Deriva-se deste pressuposto, a importância do repertório cultural humano apresentado para as crianças pré-escolares na instituição de educação infantil, pois este fará parte e enriquecerá, de forma qualitativa, a brincadeira de papéis sociais. Considerando que a mesma é a atividade que guia o desenvolvimento psíquico no referido período, quanto maior for o repertório, mais amplo será o conteúdo da brincadeira e mais argumentos terá a criança, o que acarretará no desenvolvimento da atividade. Como já mencionado, a imaginação decorre da brincadeira de papéis sociais em razão das alterações na estrutura e dinâmica do sistema psíquico.

Em suma, a situação social do desenvolvimento da criança pré-escolar é condição para a gênese da imaginação. Na primeira infância, a linguagem da criança ainda não está consolidada, portanto não há organização do pensamento e suas ações são fruto do que lhes é imediato, daquilo que é visualmente perceptível. À medida que a linguagem é internalizada, no decurso da primeira infância, tem-se o entrecruzamento do pensamento e da linguagem, o que requalifica a consciência e eleva a situação social a outro nível de desenvolvimento. Na idade pré-escolar, a palavra passa a orientar o pensamento infantil, o que possibilita um desprendimento da situação imediata. Diante da complexificação que se segue, o pensamento infantil se torna abstrato, o que possibilita o desenvolvimento da imaginação.

4.2.2 Relação Com a Realidade

Ao explicar a natureza cultural da imaginação e ao estabelecer a relação entre esta e as artes, Vigotski (1999; 2010; 2018a) toma as formas mais complexas da atividade criadora para compreender a imaginação infantil. O autor pontua que todo fundamento acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos homens está incluído nos elementos da realidade objetiva e essa é a verdadeira fonte do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2014; 2018a; 2018b). Por isso, ao entender a imaginação como função psíquica superior, o autor demarca a natureza cultural da mesma e estabelece formas distintas, porém imbricadas, de relação entre a imaginação e a realidade. É preciso, pois, compreender essas relações, em suas formas mais complexas. Entendemos que esse *détour*, tal como proposto

por Kosik (1976), é essencial para podermos compreendermos as especificidades da imaginação infantil.

Corroborando com o pressuposto vigotskiano, Ignatiev (1960) explica que a imaginação tem sempre como ponto de partida a realidade objetiva, e ao mesmo tempo é uma das formas que esta se expressa. “O homem, quando cria algo novo em sua imaginação, procura dar-lhe uma forma objetiva e real” (IGNATIEV, 1960, p. 309, tradução nossa) e nessa direção, o ímpeto da criação é inseparável da atividade prática. Para o autor, é na prática que surgem as necessidades de criação, que levam à transformação da própria realidade. A criação toma forma na realidade e é nessa que se realiza objetivamente. Essa relação condiciona a dependência da imaginação com o conhecimento que se tem da realidade.

Ademais, a imaginação também está estreitamente relacionada com as particularidades da personalidade, dos interesses, das capacidades e costumes do sujeito singular (IGNATIEV, 1960). Portanto, a relação entre imaginação e realidade, desde o princípio assenta-se na experiência do sujeito, fato este que, consolida a concepção histórico-cultural do desenvolvimento da imaginação e distancia-se do princípio do prazer, contestado por Vigotski (2014).

A análise psíquica desse condicionante revela a complexidade do desenvolvimento da imaginação (VIGOTSKI, 2018a). A atividade criadora da imaginação se desenvolve gradualmente, do mais elementar e simples para o mais complexo e, em cada período do desenvolvimento possui uma expressão singular. Nessa conjuntura, Vigotski (2018a) apresenta quatro formas principais da relação entre a imaginação e a realidade.

A **primeira forma**, e a mais abrangente, ocupa-se dos elementos necessários para o desenvolvimento da imaginação e sua relação ao acúmulo de experiência. Vigotski (2018a) explica que todos os elementos representados na atividade criadora da imaginação são conhecidos pelo sujeito, provenientes das experiências anteriores, pois, do contrário, não poderia criar algo novo. O autor é categórico ao enfatizar que imaginação “não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular, do acúmulo de experiências” (VIGOTSKI, 2018a, p. 21). Para ele, é possível organizar uma lei geral a qual se refere à atividade da imaginação, e completa:

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para sua

imaginação. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (VIGOTSKI, 2018a, p. 24).

Ao compreendermos esse princípio, entendemos que nenhuma criação surge espontaneamente, mas sim como reflexo de um esforço psíquico que busca relacionar as experiências já vivenciadas, todos os elementos conhecidos da realidade circundante e reelaborar por meio de novas combinações, aquilo que corresponde à necessidade que surge no contexto vivenciado. Vigotski (2018a) chega a uma conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança: “[...]caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou” (VIGOTSKI, 2018a, p. 25).

Por este ângulo ainda, o autor explica que imaginação se utiliza da memória para buscar os elementos já conhecidos para reelaborar e criar novas combinações. Assim, a atividade reprodutora bem como a atividade criadora da imaginação são a unidade dialética expressa em seus produtos. Corroborando com essa assertiva, Ignatiev (1960) explica que são frequentes os casos que não se pode construir o novo se utilizando apenas soluções já conhecidas, por isso, torna-se necessário buscar novas soluções. Assim, o autor afirma ser necessário um estudo detalhado da realidade, que parte de uma observação e compreensão de seus elementos.

Caso a experiência seja escassa, é possível que falhas sejam frequentes nessa busca de soluções. “Para ter um material de boa qualidade para a atividade criadora é indispensável um grande desenvolvimento da capacidade de observação; saber observar cuidadosamente e com um fim determinado são traços característico das pessoas capazes de criar o novo [...]” (IGNATIEV, 1960, p. 315, tradução nossa). Na mesma direção, Silva (2019, p. 49) certifica “que quanto mais o indivíduo se apropria das objetivações humanas produzidas historicamente, mais condições ele terá de objetivar-se nesta realidade valendo-se de sua capacidade imaginativa para tal”.

No que se refere às práticas pedagógicas na instituição de educação infantil, ao retomarmos nossa problemática, compreendemos que a primeira forma de relação aqui apresentada, sustenta a fundamental importância das experiências educativas desenvolvendo como promotoras da imaginação. É imprescindível essa compreensão para possibilitar o acesso das crianças ao repertório humano, visto que, ao considerar a natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano é possível compreender a inseparabilidade dos processos psíquicos como reflexos da realidade.

A **segunda forma** de relação entre a imaginação e a realidade expressa por Vigotski (2018a) assenta-se na experiência alheia (ou experiência social) como base para a criação. É uma forma mais complexa que articula o produto final da imaginação a um fenômeno mais complexo da realidade. É o meio pelo qual é possível criar representações mentais acerca da realidade concreta. Em que pese ser uma relação mais complexa, a mesma subordina-se integralmente à primeira lei apresentada anteriormente.

Esses produtos da imaginação consistem de elementos da realidade modificados e reelaborados. É preciso uma grande reserva de experiência anterior para que desses elementos seja possível construir imagens. Se eu não tiver alguma ideia de aridez, de areal, de enormes espaços e de animais que habitam no deserto, não posso, é claro, criar a minha imagem daquele deserto. [...] Percebe-se aqui, com uma clareza ímpar, a dependência que a imaginação tem da experiência anterior. Mas ao mesmo tempo, nessas construções da fantasia, há também algo novo que as diferencia [...] (VIGOTSKI, 2018a, p. 25-26).

Assim, a experiência do sujeito é ampliada pela experiência do outro, o que possibilita novas e mais vastas representações mentais. Vigotski (2018a) explica que assim, o sujeito não se restringe aos limites da sua experiência, podendo considerar para além deles ao assimilar a experiência histórica alheia (se apropriar do patrimônio cultural da humanidade). No contexto pedagógico, essa relação é basilar para o desenvolvimento psíquico, e compreendemos que esse seja o fundamento de pensar o ensino e a aprendizagem em sua totalidade, com vista ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos diferentes períodos da vida.

Ademais, as duas formas de relação entre a imaginação e a realidade apresentadas até então, indicam a evidente dependência da imaginação com a experiência, fato este que corrobora com a natureza cultural do desenvolvimento e rejeita teorias que inserem a imaginação infantil como sendo mais rica que a adulta. Ocorre que, muitas vezes, os adultos não alcançam a expressão máxima da imaginação devido ao empobrecimento dos processos de vida e educação⁴¹.

Outro ponto a ser destacado é que a aparente riqueza da imaginação infantil se assenta no fato da relativa independência em relação à razão (VIGOTSKI, 2018a). Repina (1974) explica que a aparente riqueza fantasiosa das crianças é uma expressão da fraqueza do pensamento teórico, uma inabilidade em diferenciar o possível do impossível. Assim, “apesar

⁴¹ Ver capítulo 2 em DUARTE, 2013.

da aparente força, a imaginação infantil é mais pobre, mais monótona, mais instável e consiste em menos elementos construtivos do que no adulto” (REPINA, 1974, p. 256, tradução nossa).

Por meio das brincadeiras de papéis sociais, ao reproduzir as relações humanas, a criança se apropria destas, ou seja, assimila a experiência histórica e cultural contida naquele papel que representa, o que acarreta no desenvolvimento psíquico nesse período. Ainda, como já explicamos, não somente a brincadeira, mas também as atividades produtivas são o meio pelo qual a criança pré-escolar se desenvolve. Por isso, a ampliação dos repertórios culturais e das experiências vivenciadas são imprescindíveis para a gênese e desenvolvimento da imaginação.

A **terceira forma** de relação apresentada por Vigotski (2018a) é de caráter emocional e pode manifestar-se de suas maneiras: a expressão dupla dos sentimentos e a realidade emocional da imaginação. De acordo com Fracetto (2020), o estudo de Vigotski sobre as emoções foi deixado inacabado, entretanto, a autora elenca uma série de trabalhos que têm se debruçado sobre esta temática na perspectiva histórico-cultural. O ponto em comum entre essas pesquisas e os estudos de Vigotski é o fato da necessidade de se compreender os processos psíquicos de forma interligada. Nessa direção, a unidade entre emoção e imaginação é o fundamento de qualquer arte (VIGOTSKI, 1999).

Tendo em vista os processos emocionais e imaginativos em unidade, a expressão dupla dos sentimentos pontua a relação recíproca entre a imaginação e a emoção. Neste contexto, a emoção é responsável pela seleção das impressões, ideias e imagens que correspondem ao sentimento dominante naquele instante. Vigotski (2018a, p. 28) entende que é a “influência do sentimento que colore a percepção dos objetos externos. Do mesmo modo [...], as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos”. Por este ângulo, a emoção domina as impressões e os pensamentos.

Em contrapartida, há ainda uma relação inversa na qual a imaginação domina as emoções. Vigotski (2018a) conceitua esta como a lei da realidade emocional da imaginação. Para o autor, “qualquer construção da fantasia influi, inversamente, em nossos sentimentos e a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa e dela se apossa” (VIGOTSKI, 2018a, p. 30). As emoções provocadas pelas imagens advindas das experiências são reais para quem as vivenciam. Ademais, o autor indica que a ampliação e aprofundamento do sentimento bem como sua reconstrução criativa, formam a base psicológica da arte.

As relações de caráter emocional, consideradas por Vigotski (2018a), constituem-se como fundamento psíquico da atividade criadora. Precisamente devido ao

caráter dinâmico e interfuncional do sistema psíquico, não há como fragmentar as funções psíquicas superiores nem derivar atribuições isoladas para cada. Nessa direção, imaginação e emoção são mutuamente condicionadas. Portanto, no limite daquilo que podemos derivar dessa relação, entendemos que o desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores em suas máximas expressões depende das condições concretas de vida e educação do sujeito.

Na instituição de educação infantil, espera-se que os docentes, ao se apropriarem desses pressupostos teóricos, sejam capazes de organizar o trabalho pedagógico, de forma consciente para buscar esse desenvolvimento. Os sentimentos, assim como a imaginação são resultados de processos educacionais, portanto, é função precípua do trabalho pedagógico com crianças pré-escolares ter clareza deste processo no decurso do desenvolvimento psíquico infantil. Ainda, concordamos com Smolka (2009, p. 9) ao indicar que “a emoção afeta a imaginação e [concomitantemente] a imaginação provoca emoções” e ambas são perpassadas pela cultura e pela linguagem, o que aponta a direção do trabalho pedagógico com as crianças.

Por fim, a **quarta forma** de relação apontada por Vigotski (2018a) consiste na objetivação da imaginação. A essência dessa relação consiste em que o produto da imaginação pode vir a ser algo completamente novo. “[...] ao ser externamente encarnada, ao adquirir concretude material, essa imaginação cristalizada, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas” (VIGOTSKI, 2018a, p. 31). A imaginação torna-se real.

Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa, internamente, em seu pensamento foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação (VIGOTSKI, 2018a, p. 31).

Tanto o produto material como imaterial, em diferentes instâncias – das artes visuais, literatura, desenho, música, técnicas e etc. – carregam consigo, a imaginação cristalizada como resultado da criação humana, os quais correspondem a uma necessidade suscitada por meio das relações sociais. Assim, no círculo completo da atividade criativa reside o princípio da transformação no qual coexistem, tanto a dimensão cognitiva quanto a dimensão emocional, mutuamente determinantes.

Ao considerar a idade pré-escolar, a criança pode objetivar sua atividade criadora, ainda incipiente, por meio das brincadeiras e das atividades produtivas, entretanto,

como pontua Marques (2018) as expressões e manifestações infantis não são consideradas arte, no sentido de força ativa nova capaz de modificar a realidade. Fundamentada em Vigotski (1999), a autora explica que as expressões infantis não contêm o princípio da transformação, visto que as mesmas reforçam as regras do mundo real. Nessa direção, ao possibilitar diferentes vivências por meio das experiências educativas com elementos das artes é possível, como afirma Marques (2018, p. 12), “salgar a experiência da criança” ampliando sua percepção e concepção de mundo para que, de acordo com a situação social nos períodos subsequentes do desenvolvimento, sua atividade atue de fato, para a transformação.

Fracetto (2020) indica que por meio da brincadeira de papéis, é possível que os efeitos da dramatização possam ser alcançados pelas crianças. Para ela, essa atividade constitui o exercício do drama e à medida que vivenciam diferentes posições sociais, as crianças são capazes de re(conhecer) emoções e sentimentos. Nessa vivência emocional constituída pela brincadeira, reside a possibilidade de uma educação estética que sustenta a unidade afetiva-cognitiva. Ademais, o drama vivenciado ao respeitar as regras implícitas no papel representado, cria condições para o surgimento de sentimentos contraditórios, os quais conduzem à imaginação emocional (FRACETTO, 2020) e os processos criadores decorrentes desta, podem potencializar e promover o desenvolvimento em sua totalidade.

A compreensão da brincadeira de papéis sociais enquanto drama, nos leva a ponderar que, ao encenar um papel em uma situação imaginária, a criança imagina o sentimento e vivencia a realidade de maneira simbólica na unidade que vincula a imaginação e emoção.

Conforme a criança for capaz de operar no campo das significações, por meio das brincadeiras de papéis sociais, a atividade criadora tornar-se-á possível, devido ao desenvolvimento da imaginação. Por sua vez, este processo só é possível assegurando suas premissas, em especial, a constituição e ampliação dos repertórios culturais da criança por meio de uma prática pedagógica desenvolvente que preserve a unidade conteúdo-forma-destinatário. Resguardando esse princípio, é possível compreender como a imaginação atua nos processos de elaboração e reelaboração da realidade, constituindo o fundamento da atividade humana.

4.3 CARACTERÍSTICAS DA IMAGINAÇÃO INFANTIL

Diante dos indicadores teóricos sintetizados anteriormente, é possível compreender a improbabilidade⁴² de que a imaginação infantil seja mais desenvolvida que a imaginação do adulto, visto que a experiência do sujeito é parte fundamental de sua complexificação. Além disso, Silva (2019, p. 68) explica que “as interconexões que esta função estabelece com outras funções psíquicas [...] são formadas e desenvolvidas ao longo da vida e estão, portanto, pouco aprofundadas na criança”.

Ignatiev (1960) explica que, à primeira vista, a imaginação na idade pré-escolar parece ser mais desenvolvida que nos períodos posteriores do desenvolvimento. Nessa perspectiva, a aparente facilidade com que a criança combina elementos e as particularidades dessas combinações conduzem a uma interpretação errônea acerca da imaginação infantil. Porém, essa aparente facilidade reforça a debilidade da imaginação infantil (IGNATIEV, 1960). Assim, tanto Ignatiev (1960) quanto Repina (1974) e Vigotski (2018a) explicam que para a criança, não existe o impossível, posto que ainda não se sabe o que é ou não possível.

Vigotski (2018a, p. 46) explica “as imprecisões, as alterações da experiência real, o exagero e, finalmente o gosto pelos contos e histórias fantásticas” são características da criança. As histórias e enredos fantásticos que surgem na brincadeira infantil frequentemente destoam da realidade pela falta de compreensão da mesma e, por isso, se apresentam muito inconstantes. Nessa direção, a imaginação se desenvolve na medida do desenvolvimento da criança e em correlação com o desenvolvimento da razão.

A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos da sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é, evidentemente, maior do que no adulto. No entanto, não é só o material do qual se constrói a imaginação é mais pobre na criança do que no adulto, como também o caráter, a qualidade e a diversidade das combinações que se unem a esse material rendem-se de modo significativo às combinações dos adultos (VIGOTSKI, 2018a, p. 48).

No decurso do desenvolvimento, a concepção de mundo da criança se amplia, o que permite que a imaginação passe a ser dirigida para fins específicos. Ignatiev

⁴² Não é possível afirmar, porém os indicadores teóricos nos levam a compreender a intrínseca relação da imaginação com a experiência do sujeito. Em termos de uma sociedade dividida em classes e pautada no trabalho alienado, é possível extrapolar que as condições de acesso ao patrimônio cultural sejam desiguais, porém, em termos gerais, sujeitos adultos possuem repertórios culturais, advindos das experiências e vivências, mais vastos que a as crianças.

(1960) esclarece que, pelo desenvolvimento da atividade da criança (brincadeira, desenho e construções), é possível perceber indícios de planejamento e modos de ação que contemplem alcançar o fim específico. Por este ângulo ainda, Repina (1974) justifica a importância em ampliar as representações das crianças pré-escolares, possibilitando acesso aos diferentes aspectos da realidade, que se constituem como fonte do desenvolvimento.

Nesse decurso e, por intermédio da linguagem, a imaginação se une ao pensamento e transcorre ao mesmo passo que ele (VIGOTSKI, 2018a). Assim, conforme sintetizado por Silva (2019), dado os limites do desenvolvimento do pensamento, a aparente riqueza da imaginação infantil é a expressão da carência de um pensamento conceitual. Nessa conjuntura, na primeira infância tem-se predomínio do pensamento sincrético, sob o qual “a imagem da realidade construída pela criança consiste em um emaranhado de representações que se vinculam de maneira casual, assistemática e subjetiva” (SACCOMANI, 2019, p. 75).

Ao término da primeira infância e com a situação social do desenvolvimento na idade pré-escolar, o pensamento por complexos torna-se predominante. Neste, de acordo com Saccomani (2019, p. 75) “a imagem subjetiva da realidade objetiva conquista maior coerência em comparação com a fase anterior, mas os agrupamentos ainda não resultam da compreensão de relações essenciais entre os objetos”. É na vinculação com a linguagem que o pensamento por complexos atua na gênese e desenvolvimento da imaginação. Nessa situação, a criança constrói relações explicativas que não correspondem com a realidade objetiva (SACCOMANI, 2019). Talvez seja esse fator que melhor define a expressão da imaginação infantil. A superação dessa forma de pensamento ocorre na medida da complexificação da atividade da criança.

Além disso, entendemos que este pressuposto afasta a visão dualista e corrobora com o caráter unitário do desenvolvimento. Ou seja, o desenvolvimento da imaginação não é alheio ao desenvolvimento do pensamento e do sistema psíquico em sua totalidade. Tal como mencionamos nas seções anteriores, a dinâmica interna do sistema psíquico prenuncia a interdependência dos períodos do desenvolvimento e imbrica a imaginação aos processos de percepção, memória, emoção e pensamento. Neste enfoque, “por meio da linguagem proporciona-se à criança a experiência acumulada conquistada pela humanidade, em especial, a própria atividade psíquica” (MUKHINA, 2022, p. 177).

Para mais, a vinculação da imaginação com a linguagem é fundamental para que os processos criativos da imaginação sejam fonte do desenvolvimento. Segundo Martins (2013b), a imaginação precisa se consolidar nos processos de comunicação no seio das atividades sociais e coletivas, que são experiências práticas que assumem forma de palavra.

De modo a contemplar mais este aspecto no desenvolvimento da imaginação, daremos destaque para essa relação da imaginação com a linguagem.

4.4 O PAPEL DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO

O esforço empreendido nesta seção até aqui, buscou apresentar e sistematizar os indícios teóricos que nos conduzem à compreensão da imaginação como uma função psíquica superior complexa vinculada aos demais processos psíquicos no período da idade pré-escolar constituindo-se como um sistema psicológico. Esses indícios, por si só não contemplam a totalidade da prática pedagógica, contudo, é mister considerá-los para organização do trabalho pedagógico respeitando a tríade conteúdo-forma-destinatário proposta por Martins (2013b) e tida como fundamento da presente pesquisa.

Com efeito, nossa proposta neste tópico é reiterar a totalidade do sistema psíquico compreendendo que a linguagem perpassa todos os processos mentais e requalifica todas as funções psíquicas superiores que constituem o psiquismo humano a cada momento ontogenético do desenvolvimento. Por este ângulo, o desenvolvimento da linguagem é condição para a gênese da imaginação no período da idade pré-escolar bem como para sua requalificação nos períodos subsequentes. Devido à condição determinante da linguagem, Vigotski (2012a) a considera como o signo dos signos.

Conforme já mencionado, ainda no decurso da primeira infância, a apropriação da linguagem organiza uma nova estrutura do sistema funcional, o que possibilita o entrecruzamento entre o pensamento e a linguagem. Em decorrência, a criança passa a agir para além da situação imediata. Vigotski (2018a; 2021a) explica que, ao libertar-se das amarras situacionais, a criança pré-escolar age independentemente daquilo que vê, o que leva ao desenvolvimento da memória voluntária, da imaginação e do pensamento abstrato. É diante desse movimento que ao longo do processo de desenvolvimento se torna possível o pensamento teórico, o grau mais complexo do pensamento humano.

Se antes uma palavra tinha significado amplo para a criança, agora o significado se encontra restrito, por isso, o vocabulário da criança precisa ser ampliado para abarcar uma gama maior de objetos, qualidades, ações e relações (SACCOMANI, 2019). A autora indica ainda, sustentada por Elkonin (1960) que é na atividade conjunta com o adulto que o desenvolvimento da linguagem se intensifica. Retomando Luria (2008), é como se o mundo da criança se duplicasse.

Além de desenvolver-se como meio de comunicação, a linguagem se torna meio de planejamento e regulação da conduta. Sustentada por Vigotski e Luria (1996), Martins (2013b, p. 175) certifica “que as palavras são os embriões da interpretação da realidade e, como tal, desempenham um papel decisivo na determinação da atividade psicológica”. Ao ser internalizada, a linguagem requalifica os processos psíquicos, atuando de forma decisiva na construção da imagem consciente do mundo, na medida do seu desenvolvimento.

Nesse contexto, e por meio da lógica dialética, é possível compreender que a linguagem é meio de expressão das significações sociais e, ao mesmo tempo, seu próprio modo de existência. A imaginação, neste caso, surge por conta da linguagem e atua em seu desenvolvimento, retroalimentando-se em sua complexificação, num processo de mútua dependência, algo que, invariavelmente nos conduz à compreensão do papel da significação do meio no desenvolvimento humano. Martins (2013b) assevera que é pelas relações sociais e em um processo de comunicação que é dada a condição da emergência da imaginação denotando-se assim o vínculo estreito entre ambas.

Apenas em tais circunstâncias os indivíduos conquistam as possibilidades para suplantarem as impressões imediatas, representando na forma de palavras também aquilo que não coincide de maneira exata com a realidade objetiva ou com as ideias que lhe correspondem (MARTINS, 2013b, p. 235).

Ao cabo dessas explicações, tem-se a íntima e complexa vinculação entre a linguagem, o pensamento e a imaginação. Não obstante, conforme previamente mencionado, os sentimentos e emoções também fazem parte dessa complexa relação. Para Vigotski (2018a) essa trama de relações vai sendo qualificada no decurso do desenvolvimento e posiciona a linguagem como condicionante deste processo. Mediante a essa condição, compreende-se que os níveis mais complexos da imaginação só poderão ser conquistados como resultado da complexificação de todos os processos psíquicos em unidade, reiterando a totalidade como fundamento do desenvolvimento humano.

Para Martins (2013b), na dialética entre a atividade reprodutora e criadora da imaginação se estabelecem os vínculos com as demais funções psíquicas superiores e é por meio destas que reside a expressão da consciência como reflexo psíquico da realidade. Desse ponto de vista, a realidade objetiva se apresenta como ponto de partida e de chegada da imaginação. Também por conta deste fundamento que se tem as possibilidades e os limites da imaginação. Por conta disso, depreende-se a importância de refletir sobre a apropriação da

linguagem pelas crianças pré-escolares, compreendendo que este seja o fundamento da gênese da imaginação.

Antes do entrecruzamento do pensamento e da linguagem na primeira infância, o pensamento da criança é sincrético, atua de forma desordenada e de acordo com a ação. O fato de nomear os objetos e as ações decorrentes torna possível certo grau de generalização, o que conduz ao pensamento por complexos na idade pré-escolar e escolar. Sokolov (1969) indica, de acordo com o princípio da unidade entre o pensamento e a linguagem, que esta não apenas nomeia os objetos, mas permite a abstração de suas propriedades e relações, o que conduz à generalização dos conceitos, fundamento do pensamento conceitual.

Nessa relação, o pensamento abstrato é impraticável sem apropriação da linguagem da mesma forma que o pensamento conceitual é impossível sem a abstração. Neste prisma, Luria (1969) explica que há uma trama complexa de relações embutidas em cada palavra. Sendo assim, no período da idade pré-escolar, por meio da brincadeira de papéis sociais torna-se possível para a criança, apropriar-se do modo de ação das relações sociais investidas no papel protagonizado, fato este que só se torna possível por meio da linguagem.

Ademais, Mukhina (1996; 2022) afirma que é por meio da linguagem que a qualificação da percepção e demais processos psíquicos se torna factível na primeira infância e, também, é pela linguagem que a criança forma a ideia de um objeto, fundamental para a situação social do desenvolvimento na idade pré-escolar e mecanismo pelo qual a imaginação torna-se possível. Mediada pela ideia, a ação da criança passa a ser guiada pelo significado e, conseqüentemente, o pensamento prático/concreto torna-se cada vez mais teórico/abstrato, o que amplia a significação do mundo (LURIA, 2008; MARTINS, 2013b; MUKHINA, 2022; VIGOTSKI, 2014).

Cada palavra carrega em si, significações multideterminadas enquanto produto histórico das relações sociais e, portanto, ao apropriar-se da linguagem, torna-se possível para a criança internalizar a experiência social condensada no objeto. Quanto mais ampla a experiência da criança, maiores serão as possibilidades de significação e compreensão do mundo e mais complexas serão as funções psíquicas superiores.

Nesse contexto, reiteramos nossa defesa acerca das práticas pedagógicas desenvolvimentes como promotoras do desenvolvimento da imaginação, considerando-as como fundamento do desenvolvimento infantil, em especial no período da idade pré-escolar, sem perder de vista a totalidade dos processos psíquicos. Ou seja, guardadas as devidas proporções, as práticas pedagógicas desenvolvimentes que contemplam a unidade conteúdo-

forma-destinatário promovem o desenvolvimento humano em todos os períodos, atuando dialética e historicamente como fonte e produto do desenvolvimento.

5 CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E OS RISCOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO

A presente seção tem por objetivo fundamentar nosso compromisso com uma prática pedagógica que possibilite para todas as crianças, acesso ao patrimônio cultural da humanidade, em suas máximas elaborações. A síntese dos esforços teóricos empreendidos até o momento nesta pesquisa, bem como nossa militância por uma educação infantil de qualidade, que de fato proporcione para as crianças um ensino desenvolvente, nos insere em posição de análise diante das condições educativas na contemporaneidade.

Por contexto contemporâneo indicado nessa seção, estamos nos referindo à adoção de livros didáticos na educação infantil pública. Em que pese o uso de material apostilado ser uma prática recorrente nas instituições de educação infantil privadas⁴³, a publicação do Edital de convocação para o PNLD 2022⁴⁴, publicado em maio de 2020 (BRASIL, 2020) mobilizou uma série de manifestações públicas⁴⁵ contra um dos objetos do referido edital, a saber, a adoção de livros didáticos para as crianças de 4 e 5 anos de idade. Cabe uma observação neste contexto: o que está em voga não é apenas o recurso do livro didático em si, o que estamos colocando em xeque neste contexto, é a forma como tudo foi alvitrado, as entrelinhas da proposta bem como o cerceamento explícito do acesso aos conhecimentos cientificamente produzidos pela humanidade, validado por este Edital. Nessa direção entendemos que, ao (de)limitar as possibilidades de apropriação da cultura humana, o próprio desenvolvimento humano é cerceado.

Nosso posicionamento nos insere num lugar de defesa da organização do ensino e da intencionalidade docente frente ao compromisso de desenvolvimento das crianças bem como da consciência de criar condições e possibilidades para que o mesmo se efetue. Um lugar de defesa da apropriação teórica como condição para o exercício de liberdade docente.

Dessas inquietações, tem-se a gênese da presente seção. Nos interessa nessa exposição, desvelar e compreender os motivos que se fundem no conteúdo cartilhesco

⁴³ Numa sociedade de classes, balizada pelo Capitalismo, se torna perceptível a noção que o ensino empreendido nas instituições privadas tem por objetivo a formação de um tipo específico de sujeito, no intuito de manutenção da ordem vigente, ou seja, em comparação com o ensino público, relegado muitas vezes para classes sociais mais fragilizadas, o ensino privado provém aos seus estudantes, acesso ao vasto e amplo patrimônio da humanidade. Ademais, o material apostilado das instituições privadas, possibilita muitas vezes, uma formação escolar que os insere em níveis superiores de ensino, com a entrada em universidades públicas, por exemplo. É preciso ter clareza acerca dessas questões para poder compreender a gravidade do que foi proposto pelo Edital PNLD 2022.

⁴⁴ Edital de Convocação Nº 02/2020 – CGPLI Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022 (Edital PNLD 2022).

⁴⁵ As manifestações se deram num contexto virtual, devido à pandemia da COVID-19.

(conteúdo-forma) proposto pelos livros didáticos originados deste edital, tendo em vista a criança na idade pré-escolar (destinatário). Ademais, ao confrontar o que foi (im)posto nestes livros, entendemos que seja possível compreender as contradições inerentes e advertir acerca do conteúdo e da forma desvinculados de sentido, no que se refere ao desenvolvimento da imaginação. Assim como as cartilhas de alfabetização veiculadas em tempos remotos, os livros didáticos originados por este edital se caracterizam por reforçar, mediante a organização desconectada de suas propostas, o direcionamento do olhar das crianças, não possibilitando espaços de criação, questionamentos e descobertas.

Diante do exposto nas seções anteriores e em busca de responder ao nosso problema de pesquisa, consideramos ser possível organizar algumas implicações teóricas para a prática pedagógica intencional e consciente que possibilite para as crianças pré-escolares as condições necessárias para a gênese da imaginação. Essa organização se torna nosso ponto de partida nesta seção.

Ao considerar a cultura humana como produto e fonte do desenvolvimento, o patrimônio histórico-cultural que se deve legar às crianças se encontra no meio no qual estão inseridas. O meio é a grande fonte do desenvolvimento das qualidades humanas. Para que a criança possa se apropriar da cultura, é imprescindível respeitar as especificidades de cada período do desenvolvimento infantil, ou seja a situação social do desenvolvimento.

A mudança da atividade da criança na transição entre os períodos do desenvolvimento e conseqüentemente da situação social do desenvolvimento representa o salto qualitativo que requalifica a estrutura da atividade, ou seja, no contexto pedagógico, promover novas ações e operações se mostra essencial como condição para o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar. Ademais, ao considerar [e respeitar] as especificidades de cada período, é possível nos orientarmos em direção ao novo, ao vir a ser. Essa é a essência da educação.

Em relação à gênese da imaginação, é importante reconhecê-la como resultado de um processo que ocorre ao longo do período da idade pré-escolar. Isso significa que precisa ser organizado para que este resultado seja alcançado. Fundamentar a representação de mundo da criança nesse período significa possibilitar acesso aos diversos repertórios da cultura humana. Quanto mais e diversas forem as representações, mais amplas serão as possibilidades de significação do mundo e mais amplos serão os repertórios para elaborar e reelaborar a realidade.

Esse indicativo teórico tem implicação direta para a prática pedagógica, em especial para incidir na organização da atividade guia do referido período. Quanto mais amplo

o conhecimento acerca do meio no qual está inserido e suas relações, maior será o repertório que a criança terá para interpretar determinado papel social. A atividade criadora da imaginação toma forma na realidade e é nesta que se realiza objetivamente. Essa relação condiciona a dependência da imaginação com o conhecimento que se tem da realidade.

Nessa direção, no que concerne ao nosso objeto de pesquisa, os livros didáticos representam um dos mais expressivos obstáculos para a gênese da imaginação, em especial em sua forma criadora. Ademais, entendemos que, ao tomar o livro didático como referência da rotina na educação infantil, perde-se o tempo e espaço que poderiam ser possibilidades de desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais e do engendramento das atividades produtivas. Dessa maneira, o livro didático – forma empobrecida de ensino – é visto como agente externo e alheio ao desenvolvimento psíquico das crianças.

Com este olhar, procedemos à análise do livro didático entendendo previamente que as propostas que o compõem [oriundas do Edital PNLD 2022] não visam à promoção do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar. Diante da nossa hipótese inicial, percebemos o livro didático como um contrassenso, o qual desrespeita, em grande medida, a unidade conteúdo-forma-destinatário.

Para sustentar nossas arguições, elencamos para a presente análise, a Coleção Porta Aberta (volumes 1 e 2) para a educação infantil. Esses livros foram selecionados por atenderem ao Edital do PNLD 2022 e terem sido escolhidos pela maioria dos professores do município de Londrina-PR, no qual atuamos com o Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR) GT Pé Vermelho, em defesa da educação infantil como espaço de aprendizagens e desenvolvimento. Além disso, como as orientações pedagógicas dos livros que compõem essa coleção foram geradas no Edital PNLD 2022, procederemos a análise documental para compreender a natureza das mesmas.

5.1 A EMERGÊNCIA DA PROPOSTA

Para compreender o contexto gerado com a publicação do Edital PNLD 2022 (BRASIL 2020) é necessário entender que a incoerência foi marca registrada de um (des)governo federal que atuou no Brasil na gestão de 2019-2022, responsável por uma série de medidas que escoram o desmonte da educação desde o golpe de 2016. Em meio ao projeto do referido (des)governo, o Edital de convocação para o PNLD 2022 (BRASIL, 2020), publicado em maio de 2020 prevê o uso do livro didático na etapa da educação infantil, para

professores, gestores e para as crianças, na rede pública de ensino⁴⁶ e se opõe, de forma categórica, ao que fundamenta toda a política vigente da educação infantil no Brasil.

Importante compreender que este Edital se sustenta na Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019) a qual explora a primazia da literacia e numeracia⁴⁷ e aponta para a antecipação e preparação técnica das crianças para a alfabetização. Como afirma o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), visa a “construção precoce e compulsória do ofício de aluno” (MIEIB, 2021, p. 1). Essa manobra política desrespeita documentos legais e contraria a própria finalidade da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica. Aliás, o Edital PNLD 2022 parece ter desconhecimento completo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), visto que, em seu Anexo III indica a necessidade do livro e material didático “esclarecer a função preparatória da educação infantil, em geral, e da creche, em específico, para a futura alfabetização formal e para a apropriação de competências matemáticas mais complexas” (BRASIL, 2020, p. 35), subordinando a educação infantil ao ensino fundamental, algo já superado pelos documentos mandatórios em vigência.

Essas contradições intrínsecas ao Edital PNLD 2022 ficam mais evidentes quando pesquisadores, professores, gestores e movimentos sociais em defesa da educação infantil denunciam as ameaças iminentes para a concepção de criança, infância e autonomia docente⁴⁸. Ainda, as orientações contidas no documento, sugerem a produção de livros e materiais didáticos para o uso das crianças, desconsiderando toda e qualquer especificidade nessa etapa do desenvolvimento infantil. Concordamos com Mello (2021) ao indicar que a educação de 0 a 6 anos, pautada em pesquisas e documentos oficiais como as DCNEI (BRASIL, 2009) e [até mesmo] a BNCC (BRASIL, 2017) “apontam [...] as relações com pares, parceiros mais experientes e com a cultura como essenciais ao desenvolvimento humano” nesse período (MELLO, 2021, p. 1).

Ao negar – por meio da ausência – a concepção de criança, de educação e de desenvolvimento, o Edital PNLD 2022 deliberadamente organiza um processo que “nos remete à idade média” (MELLO, 2021, p. 1). Ainda, um olhar mais atento e crítico, como

⁴⁶ Até então, o sistema apostilado era predominante na rede privada de ensino.

⁴⁷ Literacia: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a leitura e a escrita e sua prática produtiva. Numeracia: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a matemática (BRASIL, 2020).

⁴⁸ Conforme já sinalizamos, foi realizado uma série de discussões na ocasião da publicação do Edital PNLD 2022 e também, quando na escolha dos materiais pelas instituições de educação infantil. Pesquisadores e movimentos sociais em defesa da educação infantil e de seus atores, denunciam todas as contradições possíveis presentes tanto no PNLD quanto na PNA.

sugere Arena (2021), reflexiona para as divergências de classes sociais em disputa, as quais, em última instância refletem a luta entre o capital e o trabalho.

O desenvolvimento humano pressupõe, na instituição de educação infantil, um trabalho pedagógico que tenha como objetivo possibilitar para as crianças, acesso aos produtos da cultura humana. Conhecer e apropriar-se das especificidades da criança pré-escolar permite ao docente, compreender que o ensino desenvolvente considera uma imersão na cultura humana, visando objetivamente o desenvolvimento das funções especificamente humanas, por meio da atividade da criança, o que pressupõe motivos efetivos geradores de sentidos. Arena (2021, p. 75) afirma que “a humanização não é uma abstração resultante do domínio da escrita, mas da natureza dos sentidos constitutivos dos enunciados dessa linguagem”. Nesse contexto, Mello (2021) sustentada por Vigotski, certifica que a linguagem escrita é a forma cultural mais complexa criada pelos seres humanos. Adicionalmente a autora (2021, p. 1) esclarece “entendemos a escrita como um instrumento cultural complexo que requer, para sua apropriação, um conjunto de funções psicológicas superiores que se formam pela atividade da criança ao longo da infância pré-escolar”.

Conforme já pontuado, para a teoria histórico-cultural, o conjunto das produções humanas é fonte do desenvolvimento e, por meio das relações sociais com os outros, as crianças aprendem e desenvolvem as capacidades especificamente humanas, ao passo que significam o mundo que vivem. No período que compreende a etapa da educação infantil, em especial na idade pré-escolar, é fundamental que as crianças possam observar, experimentar e experienciar, brincar, imaginar, fantasiar, desejar, questionar, elaborar sentidos e vivenciar, tomando parte como sujeito ativo do processo, como coprotagonistas do próprio desenvolvimento (BRASIL, 2009; MELLO, 1999; 2007; 2015). São essas ações e operações que, assimiladas pelas crianças servem de base para a apropriação de linguagens mais complexas, como o caso da escrita (MELLO, 2021).

Com isso em tela e, considerando os pressupostos teóricos sistematizados nas seções anteriores, compreendemos que o desenvolvimento da imaginação é resultado de “um longo processo que começa no gesto, envolve a fala, o desenho, o brincar de faz de conta” no decorrer da educação infantil (MELLO, 2021, p. 3). Não obstante a importância da imaginação para o desenvolvimento humano, o conceito se perde em meio aos critérios pedagógicos expostos no Edital PNLD 2022. A título de curiosidade, cabe ressaltar que a palavra “imaginação” aparece apenas quatro vezes no documento inteiro (no total de 83 páginas), sendo duas delas como parte do campo de experiência da BNCC – Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Diante disso, um questionamento recorrente nos assalta: Quais os riscos da adoção do livro didático (gerado por meio do Edital PNLD 2022) para o desenvolvimento da imaginação das crianças da educação infantil? No intuito de responder a essa inquietação e, diante do nosso objetivo para esta seção, qual seja, analisar por meio dos livros didáticos a prática pedagógica revelada como possibilidade de desenvolvimento da imaginação, partimos da análise do Edital PNLD 2022 (BRASIL, 2020), na qual buscamos verificar as principais orientações pedagógicas que nortearam a produção dos livros didáticos para a educação infantil. Em seguida, de posse dessa análise somada aos indicativos teóricos sistematizados nas seções anteriores, pudemos avaliar os possíveis riscos na adoção do livro didático para as crianças de quatro e cinco anos de idade, no que tange ao desenvolvimento da imaginação.

Cabe ressaltar que o confronto ponderado nesta seção parte de uma obra didática gerada “exclusivamente” de acordo com os critérios do Edital PNLD 2022, o que justifica tratar da origem do problema em questão.

5.2 A ORIGEM DO PROBLEMA: O EDITAL PNLD 2022 PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TELA

O objetivo central do Edital PNLD 2022 (BRASIL, 2020) foi a convocação de interessados em participar do processo de aquisição dos livros e materiais didáticos para a educação infantil. Para isso, o documento se dividiu em três objetos específicos: (1) obra didática; (2) obra literária e (3) obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências. Para fins da nossa análise, nos debruçamos sobre o anexo III – o qual apresenta os critérios gerais para avaliação pedagógica das obras didáticas, literárias e pedagógicas. Ainda, focalizamos especificamente no objeto 1, o qual apresenta os critérios específicos para obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil.

O item 1.1 do anexo 3 considera que,

A educação infantil deve proporcionar a base, em termos de desenvolvimento, para que as **crianças alcancem seu potencial**. Assim, a prática educativa nessa etapa deve ser dotada de intencionalidade pedagógica e, sobretudo, **guiada pelas evidências científicas mais robustas e atualizadas no campo do desenvolvimento infantil**, de modo a garantir a **preparação** das crianças para a alfabetização formal e para o domínio de competências matemáticas mais complexas, por meio da promoção de práticas de literacia e numeracia emergente. Assim, **seu ingresso no ensino fundamental ocorrerá em condições mais favoráveis** (BRASIL, 2020, p. 30, grifos nosso).

Os destaques são uma tentativa de perceber as entrelinhas das concepções tácitas no Edital PNLD 2022. Ainda, ao apontar a etapa da educação infantil como garantia de “preparação” para a alfabetização formal por meio da literacia e numeracia emergente, o Edital PNLD 2022 se contrapõe a própria legislação vigente:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

De acordo com Arena (2020a), o termo literacia, emprestado de Portugal e Espanha, equivale ao termo letramento no Brasil. A adoção deste indica “a influência de alguns teóricos portugueses, defensores de longa data do método fônico” (p. 78). Ainda, o autor afirma que “essas escolhas por distinções superficiais, como fonêmica e literacia em vez de fonológica e letramento, não marcam divergências, mas convergências” (ARENA, 2020a, p. 78). Nesse sentido, o conjunto de pessoas responsáveis pela elaboração do Edital PNLD 2022 buscaram, por meio da adoção desses termos, travestir uma concepção de alfabetização há tempos superada pela literatura especializada (ARENA, 2020a; 2021; MELLO, 2021).

Ao referir-se por “evidências científicas mais robustas”, o Edital PNLD 2022 não indica qual é a teoria de desenvolvimento que sustenta essa afirmação, contudo, mais adiante encontramos: “Referenciar-se no estado da arte da Ciência Cognitiva da Leitura, da Cognição Matemática e das Ciências da Educação e da Pedagogia afetas à literacia e à numeracia” (BRASIL, 2020, p. 32). Para Arena (2021), não se pode deixar de analisar essas contradições à luz da luta de classes sociais. Nesse contexto, a escola “dissimula seus propósitos e intenções ao levar o pêndulo de importância de saberes, necessários para confrontar a realidade, do núcleo para a periferia, do essencial para o aparente” (ARENA, 2021, p. 71).

Em busca de superar a falácia fragmentada da alfabetização compulsória das crianças na educação infantil, há um conjunto de pesquisas direcionadas para criar modos humanizadores de pensar a alfabetização de crianças, fundamentados em estudos da filosofia da linguagem que redimensionam e reposicionam a linguagem escrita nas relações humanas (ABREU, 2019; ARENA, 2010; 2020b; GOULART, 2015; SILVA, 2009) e, conseqüentemente, na contramão da fragmentação e, parafraseando Arena (2021), deslocam os saberes da periferia para o núcleo e da aparência para a essência.

Ainda, Arena (2020b, p. 1) afirma “ao aprender como os homens trocam cultura, como dialogam pelos enunciados da linguagem escrita, as crianças, com o estatuto de sujeitos ativos nessas trocas, se humanizam”. Assim, a concepção de alfabetização humanizadora pressupõe que seja necessário que a criança se aproprie do ato de ler e de escrever, para então compreender as funções da linguagem escrita e, essa apropriação se dá nas relações com o outro (ARENA, 2020b). É assim (dessa forma) que nos tornamos humanos (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2012a).

Outro ponto de destaque do item 1.1 do anexo 3 diz respeito às “condições favoráveis” para o ingresso no ensino fundamental. A primeira questão que devemos considerar é: favorável para quem? Mello (2004, p. 148) explica: “a atividade que faz sentido para a criança é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar a cultura e se apropria das aptidões, capacidades e habilidades humanas”. Nessa direção, é inalcançável considerar que atividades impressas em livros e materiais didáticos e que forçam a memorização técnica de letras e números sejam favoráveis para a apropriação da linguagem escrita em um período do desenvolvimento no qual temos as interações e brincadeira como eixo estruturante. Ainda, reafirmando essa ideia, temos para Zaporozhets (1987, p. 246) que “o ensino dos pré-escolares não se realiza sob a forma da tradicional lição escolar, mas sob a forma do jogo, da observação direta e prática, de diferentes tipos de atividade prática, plásticas [...]”.

Conforme observado na segunda seção deste trabalho, as premissas para o desenvolvimento psíquico da imaginação nas crianças pré-escolares estão fundamentadas na linguagem. Os processos de significação e abstração têm como base, a atividade da criança (considerando a complexa estrutura da atividade). Nessa direção, ao desrespeitar as especificidades do desenvolvimento pré-escolar, o ensino forçado das letras e números, tal como posto por este edital, não contribui, em nenhuma medida, com a humanização das crianças nem tão pouco com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do período em questão.

As orientações do Edital PNLD 2022 não são neutras, e demarcam um ponto de inflexão importante acerca do direito das crianças à educação de qualidade. Ainda, por nosso olhar ao Edital, compreendemos que o desenvolvimento humano das crianças foi subjugado pelas habilidades e competências necessárias para aquisição técnica da linguagem escrita ao indicar,

Item 2.4.2.3. Abordar conteúdos que garantam uma transição eficiente para o ensino fundamental, almejando a integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças e desenvolvendo as habilidades precursoras para alfabetização e competências matemáticas mais complexas (BRASIL, 2020, p. 32).

Essa orientação coloca em xeque, a transição entre dois períodos do desenvolvimento, compreendidos por duas etapas da educação básica distintas. No contexto de política vigente, a transição da educação infantil para o ensino fundamental ancorada na BNCC, indica uma síntese das aprendizagens dentro dos cinco campos de experiência e ressalta a utilização dessa síntese enquanto instrumento que vai balizar as ações que devem ocorrer na transição entre as etapas, “[...] e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 2017, p. 51). Importante ressaltar, ainda que tenhamos divergências expressivas em relação aos encaminhamentos superficiais da BNCC (BRASIL, 2017), enquanto política vigente é importante reconhecer que, nem mesmo os critérios rasos acerca da transição entre as etapas da educação básica foram creditados no Edital PNLD 2022. Ou seja, nem mesmo a BNCC, a qual contém inúmeras ressalvas apontadas por Mello e Silva (2016) e Pasqualini e Martins (2020), foi acatada pelo Edital do PNLD em tela.

Nos termos do desenvolvimento psíquico, conforme Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020, p. 2),

A passagem da atividade lúdica para a atividade de estudo faz com que as exigências para as crianças se transformem de modo radical. Porém, muitas vezes, as novas regras de conduta requeridas no ensino fundamental entram em contradição com as motivações e necessidades da criança, dificultando o processo de apropriação dos conteúdos escolares e, em consequência, o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Elkonin (1960) explica que, embora as crianças queiram estudar, nem sempre estão igualmente preparadas para a atividade de estudo. O autor entende que muitas vezes os aspectos externos da edificação escolar atraem mais atenção do que a possibilidade de conhecimento, ou seja, os motivos da atividade, neste caso, não são efetivos. Compreendemos tal como Bodrova e Leong (2003, p. 159, tradução nossa) que “são necessários vários anos de complexificação das brincadeiras de papéis sociais para que as crianças se tornem capazes de pensar as palavras e outros símbolos, independente dos objetos que elas [as palavras] representam”. Esta é, pois, a transição que defendemos.

Contudo, dentre as orientações pedagógicas presentes no Edital PNLD 2022, há uma descomunal necessidade de as obras pedagógicas referenciem-se na PNA

(BRASIL, 2019). Com isso, os desdobramentos supervalorizam a literacia e numeracia e atribuem “caráter estritamente complementar frente a seus conteúdos, a proposição de atividades de campo, visitas, uso de laboratórios virtuais e outras mídias educacionais, visando à equidade educacional” (BRASIL, 2020, p. 33). Ainda, orienta que “conhecimentos elementares sobre o mundo natural e social serão abordados nas obras didáticas, podendo **figurar como contextualização de atividades de literacia ou de numeracia**” (BRASIL, 2020, p. 41, grifo nosso). O conteúdo humano, das relações humanas, o repertório cultural ficou restrito a ser elementar e figurativo.

Avançando em nossa análise, percebemos o quão arriscado se torna curvar a vara desta forma. Ao relegar o repertório humano, quais serão as fontes do desenvolvimento infantil? Ao considerar que na idade pré-escolar tem-se a possibilidade de ampliação das representações, quais são os repertórios que irão sustentar a visão de mundo dessas crianças?

Arena (2021, p. 70) explica que “a lógica do capital prevê a preservação da alienação do trabalho, das atividades parceladas de produção”. Ainda, “essa lógica dirige-se para o interior da escola, como projeto do capital, para replicar a lógica de distribuição de saberes, do mesmo modo como reparte mal a riqueza produzida pelo trabalho esvaziado de sentido, por isso mesmo fatigante e alienante” (ARENA, 2021, p. 70). Esse projeto alienante de educação apresenta metodologias de alfabetização que reproduzem a mesma lógica de divisão, fragmentação, reducionismos, simplificação e alienação, além da oferta de um “saber periférico como se fosse [...] a totalidade” (ARENA, 2021, p. 70).

O anexo III figurou-se ainda em orientações específicas aos professores. Nessa ótica, o ‘Manual dos Professores’ das obras didáticas precisam “trazer os conteúdos de forma prática e concisa, evitando textos excessivamente teóricos e enfatizando os aspectos da prática docente” (BRASIL, 2020, p. 35). Evitar textos excessivamente teóricos e enfatizar aspectos práticos fragmenta cada vez mais o binômio teoria-prática, além de deixar implícito que o professor não é capaz de compreender textos teóricos, o que contradiz e retira a autonomia intelectual dos docentes da educação infantil. Além disso, a contradição inerente do documento se reafirma, ao indicar que o manual dos professores visa “contribuir para a autonomia e independência pedagógica do professor, auxiliando-o no processo de preparo de aulas, estabelecimento de rotinas e aplicação de atividades” (BRASIL, 2020, p. 36).

Mello (2015) considera um protagonismo triplo na formação e desenvolvimento das qualidades humanas: da criança, do adulto e da cultura. Nesse tripé, cabe ao professor (adulto), compreender quem é seu destinatário (criança) e quais são as suas especificidades para então, organizar as práticas pedagógicas de forma consciente, visando ao

desenvolvimento das máximas qualidades humanas, tendo como fundamento, o repertório cultural (cultura). Por isso, quanto mais os professores se apropriarem dos fundamentos teóricos que sustentam a prática pedagógica, mais coerente será a condução e organização da mesma.

Além disso, estudos apontam que o uso de livros e materiais didáticos na educação infantil acarreta um empobrecimento da função docente, pois restringe a prática pedagógica ao cumprimento de orientações prescritivas, elaboradas por agentes externos do processo educativo (ALBUQUERQUE; SILVA, 2017; BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016; BORGES; GARCIA, 2019). Assim como os autores citados, entendemos que essa (de)limitação restringe, inclusive, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial nos períodos que competem à educação infantil.

Conforme apresentado, as orientações pedagógicas contidas no Edital PNLD 2022 demarcam o intento de um processo de alfabetização precoce das crianças pequenas de 4 e 5 anos de idade. Os critérios pedagógicos estabelecidos sinalizam a tentativa de validar um discurso pragmático da aquisição da linguagem escrita na educação infantil, desconsiderando especificidades das crianças pré-escolares. Por esta razão, entendemos que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças possa ser prejudicado caso os encaminhamentos do edital sejam concretizados nas instituições de educação infantil por meio da adoção dos livros didáticos elaborados de acordo com estes critérios apresentados.

Ainda que não seja nosso objetivo verificar essa hipótese, é possível considerar, perante os indicativos teóricos na seção de número quatro da presente dissertação, que neste caso, a gênese da imaginação no período da idade pré-escolar careceria de suas premissas. No intuito de analisar a prática pedagógica revelada como possibilidade de desenvolvimento da imaginação nos livros didático, adentraremos a seguir, na obra selecionada para tal intento. Neste primeiro momento, iremos introduzir o leitor ao livro didático selecionado. Para isso, indicaremos como foi a escolha do livro bem como a organização estrutural em conjunto com o contexto das propostas. Em seguida, prosseguiremos com nosso objetivo de tensionar o que está posto.

5.3 O SUPLÍCIO DE SÍSIFO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LIVRO DIDÁTICO

Iniciamos este tópico de apresentação dos livros didáticos selecionados recuperando a interpretação de Fúlvia Rosemberg explicitada: a maldição de Sísifo como uma metáfora das políticas públicas para a educação infantil brasileira⁴⁹. Aliás, a própria lembrança dessa metáfora já nos indica a possível e maior consequência da retomada dos manuais didáticos na educação infantil: a pedra rolou, de novo e mais uma vez! Não empreendemos aqui uma análise política tal como Rosemberg (2003), contudo, não podemos deixar de retomar a ideia que ainda é latente para a educação pública brasileira.

Nesse momento, pedimos ao leitor que não perca de vista a totalidade a qual nos propusemos diante do esforço teórico empreendido até aqui. Nossa escolha por esta introdução implica necessariamente nossa luta em defesa de uma educação infantil de qualidade, que ultrapasse os cerceamentos federais de um projeto de desmonte da educação básica no Brasil arquitetada desde o golpe de 2016 e acirrada no governo de extrema direita que esteve em curso de 2019-2022. A particularidade da nossa análise singular está justamente na universalidade que a toma.

A seleção da obra a ser confrontada se deu da seguinte maneira: verificamos o resultado das obras aprovadas por meio da Portaria nº 77 de 9 de julho de 2021 (BRASIL, 2021). Restringimos nosso olhar para os resultados do objeto 1 (obras didáticas) para crianças da pré-escola, considerando que o desenvolvimento da imaginação, conforme apresentado anteriormente, tem sua gênese no período da idade pré-escolar. Adicionalmente, por meio do relatório de escolas participantes da escolha de livros, disponível no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), foi possível verificar a quantidade de Instituições (públicas e filantrópicas) que atendem a Educação Infantil no município de Londrina/PR⁵⁰ e que aderiram ao PNLD 2022. Nesse levantamento, identificamos a obra didática que teve maior índice de preferência entre as Instituições que finalizaram a escolha no SIMEC.

Das 15 obras didáticas aprovadas para Pré-Escola (BRASIL, 2021) e enviadas para escolha nos Centros de Educação Infantil (CEIs), Centros Municipais de

⁴⁹ Tivemos a oportunidade de expor e discutir com os pares este nosso ponto de vista em duas ocasiões: no ano de 2021 - Congresso Internacional Freire e Vigotski, com apresentação do trabalho intitulado: Livros didáticos na educação infantil: riscos para uma educação emancipatória e no ano de 2022 - XIX Semana de Educação da Universidade Estadual de Londrina com o título: Quando o mito de Sísifo se faz presente mais uma vez na educação infantil: um olhar para Londrina-Paraná.

⁵⁰ O município de Londrina foi selecionado em decorrência da nossa ação extensionista por meio do Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR) GT Pé Vermelho e do projeto de extensão 'Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil'.

Educação Infantil (CMEIs) e Escolas Municipais (EMs) no município de Londrina, 12 foram selecionadas, e dessas, optamos pela análise da obra didática mais votada como primeira opção – Coleção Porta Aberta (vol. 1 e 2) (CARPANEDA, 2020a, 2020b) – pois, de acordo com o modelo de escolha da Secretaria Municipal de Educação (SME), a opção pela modalidade unificada indica que este exemplar será⁵¹ entregue para todas as crianças nas Instituições que atendem a educação infantil (públicas e filantrópicas) no município de Londrina/PR e que optaram pelo recebimento.

Os livros didáticos analisados – Coleção Porta Aberta (CARPANEDA, 2020a, 2020b) – são produtos das orientações pedagógicas contidas no anexo III do Edital PNLD 2022 (BRASIL, 2020), pautadas na PNA (BRASIL, 2019) as quais, conforme já apontado, além de desconsiderarem toda e qualquer especificidade das crianças pré-escolares, ainda priorizam a literacia e numeracia em detrimento do eixo interações e brincadeira das DCNEIs (BRASIL, 2009). Para efeitos desta apresentação em análise, utilizamos como referência, o exemplar do manual do professor, que contém tanto a parte introdutória no qual a autora do livro apresenta os pressupostos que embasam coleção quanto a parte específica, que informa os direcionamentos das propostas do livro do estudante⁵². Quando tratar especificamente do livro da criança, pontuaremos a especificidade.

A coleção Porta Aberta é composta por dois volumes, de acordo com a faixa etária das crianças: **volume 1** para crianças pequenas de quatro anos (CARPANEDA, 2020a) e **volume 2** para crianças pequenas de cinco anos (CARPANEDA, 2020b). Entretanto, ambos são sustentados pelos mesmos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), conforme a BNCC (BRASIL, 2017).

A organização curricular nos dois volumes se dá por meio de **movimentos**. Nas palavras da autora, “os Movimentos funcionam como unidades organizadoras do livro do estudante e recebem esse nome devido à importância do movimento na construção da identidade e do conhecimento da criança” (CARPANEDA, 2020a, p. 7). Os conteúdos são distribuídos no decorrer das semanas e organizados em um quadro programático – semanário, divididos de acordo com esses movimentos. No início de cada movimento há um breve comentário sobre como foi pensada a organização curricular em cada um, entretanto. Apesar

⁵¹ Até o presente momento (dia 02/01/2023) não há indícios de quando os livros serão encaminhados para as instituições que fizeram a escolha por receber a obra. Entretanto, municípios vizinhos à Londrina, não só receberam como utilizaram este mesmo livro no decorrer do ano letivo de 2022. Nem a Editora FTD, nem a Secretaria Municipal de Educação de Londrina souberam esclarecer o ocorrido.

⁵² Esta é a nomenclatura utilizada pela autora para representar as crianças. Contudo, divergimos acerca deste termo. Assim, reafirmando nosso compromisso e nossa luta, a partir deste, utilizaremos sempre o termo livro da criança.

de receberem nomes diferentes nos dois volumes, a introdução indica que foram pensados exatamente da mesma forma, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Título e descrição dos Movimentos que acompanha os dois volumes da coleção Porta Aberta, Pré-escola.

Movimento 1 Volume 1 – conhecer e conviver Volume 2 – interagir e respeitar	Além de contemplar experiências corporais e interações, integra conteúdos ligados a literacia, numeracia e mundo natural e social. Pensado para envolver as crianças no período de adaptação.
Movimento 2 Volume 1 – brincar e festejar Volume 2 – brincar e comemorar	Tem como foco o brincar e festejar/comemorar. Nele os conteúdos ligados à literacia e numeracia são abordados de forma lúdica, por meio de jogos e brincadeiras, que permitem também o desenvolvimento motor.
Movimento 3 Volume 1 – explorar e descobrir Volume 2 – observar e aprender	Este movimento tem como foco a investigação. As crianças terão contato com gênero textual instrucional para realização de experimentos, bem como preparo de receitas. Serão aplicados conceito de classificação, comparação e seriação em uma situação lúdica.
Movimento 4 Volume 1 – expressar e participar Volume 2 – manifestar e valorizar	Prioriza as manifestações artísticas e culturais por meio de trava-línguas, contos, artigos de divulgação científica e textos instrucionais. Assim, os conteúdos de literacia e numeracia são abordados de forma lúdica por meio de cantigas, parlendas e poemas sem deixar de lado as brincadeiras.

Fonte: elaboração da autora, 2023 com dados gerados de CARPANEDA, 2020a; 2020b.

Embora na descrição de cada movimento haja uma tentativa em contemplar os direitos de aprendizagem indicados na BNCC (BRASIL, 2017), ao vislumbrar os desdobramentos de cada um, notamos que essa intenção não alcança as propostas sugeridas. Em especial pela forte tendência aos conteúdos ligados a literacia e numeracia bem como ao encadeamento fragmentado e descontextualizado das práticas implicadas.

Em termos gerais, entendemos que a organização curricular reflete o modo de organização do ensino, o qual, em última instância, é a materialização dos indícios teóricos apropriados pelos docentes. Por este ângulo, se o ensino for organizado por um agente externo que não o próprio docente, a probabilidade desta organização não contemplar seus destinatários é consideravelmente alta. Compreendemos que este seja o ponto fulcral da unidade ensino-aprendizagem-desenvolvimento na didática desenvolvimental, conforme já explicitado. Dito de outra maneira, perceber a organização curricular nos livros didáticos tensionada diante dos indicativos teóricos, possibilita a verificação da unidade conteúdo-forma-destinatário além de reafirmar a fundamental importância em considerar o binômio teoria-prática indissociáveis como parte essencial da atividade pedagógica.

Os dois volumes possuem 194 páginas⁵³. É possível circunscrever a organização estrutural da seguinte maneira: cada volume da coleção contém diferentes propostas distribuídas nos quatro movimentos. Essas propostas se desdobram em inúmeras tarefas, as quais possuem objetivos de aprendizagem relacionados aos conteúdos de literacia, numeracia ou mundo social e natural e outros conhecimentos. Ainda, as tarefas geralmente indicam uma ação da criança, o que para efeitos da nossa exposição didática serão tratados por “verbos de ação”.

Em termos de proporcionalidade, a organização dos movimentos em cada volume se encontra de maneira equilibrada, representando por volta de 25% do total para cada movimento. Nessa direção, diluídos no ano letivo, cada movimento representaria “um bimestre”. Contudo, em nossa avaliação, entendemos que a carga imputada ao conteúdo expresso nessas páginas compromete, em grande medida, possibilidades de práticas pedagógicas desenvolvintes para esta etapa da educação básica.

Para compreender melhor nossa inferência, é importante entender os modos de organização do ensino que se apresentam nos exemplares. A observação dos sumários indica que há uma estrutura em comum nos dois volumes, na qual as propostas versam prioritariamente em torno das letras e dos números. Ambos possuem propostas do tipo “coleccionando letras”, “A, E, I, O, U tem vogal pra chuchu” e “1, 2, 3 e já!”. Outro ponto em comum é a apresentação das letras e números, fragmentada ao longo dos movimentos, ou seja, são ensinados de forma isolada, desconexa e descontextualizada durante o ano.

Ao final de cada movimento, há uma proposta de trabalho com projetos, “que implica um conjunto de situações contextualizadas de ensino-aprendizagem que serão elaboradas em um processo coletivo, envolvendo alunos e professor” (CARPANEDA, 2020a, p. 11). Ainda segundo a autora, (2020a, p. 11) “as propostas dos projetos foram pensadas levando-se em conta que as crianças nessa faixa etária são naturalmente curiosas, questionadoras, inquietas e, na pré-escola, encontram um ambiente apropriado para compartilhar suas experiências e descobertas com os colegas”. Importante notar a incoerência que se apresenta ao considerar os projetos como propostas coletivas entre as crianças e a professora e/ou o professor, ignorando o fato de que estas foram previamente elaboradas por um agente externo, no caso, a própria autora. Além disso, um olhar mais atento possibilitou perceber que o percurso das propostas no decurso dos movimentos não cria condições nem oferece repertórios para o desenvolvimento dos projetos.

⁵³ Fizemos um esquema ilustrando a organização da estrutura do livro didático em análise, com os respectivos dados. O esquema encontra-se no APÊNDICE desta dissertação.

Considerando que em todos os movimentos há uma construção estrutural em comum, optamos por um recorte a fim de ilustrar como está disposto o movimento 1 nos volumes para melhor compreender a organização do ensino que se apresenta nestes livros didáticos. Na figura 2 dispusemos, lado a lado, o sumário dos dois volumes.

Figura 2 – Sumários do movimento 1. Na esquerda do volume 1 e na direita, o volume 2.

SUMÁRIO		SUMÁRIO	
MOVIMENTO 1		MOVIMENTO 1	
CONHECER E CONVIVER	8	INTERAGIR E RESPEITAR	8
VAMOS NOS CONHECER!.....	10	QUEM SOU EU?.....	10
LETRAS POR TODA PARTE!.....	12	LETRAS POR TODA PARTE!.....	12
VAMOS CONTAR!.....	14	COLECIONANDO LETRAS • ALFABETO.....	15
MEDIR E COMPARAR.....	16	1, 2, 3 E JÁ! • NÚMEROS DE 1 A 10.....	16
MEXA-SE.....	18	CONTANDO PASSARINHOS.....	18
CADA FAMÍLIA DO SEU JEITO!.....	19	NA MEDIDA.....	22
INFORMAÇÕES NO TRAJETO.....	20	INFORMAÇÃO AQUI E ALI!.....	25
NA MINHA SALA TEM.....	22	ROTINA NA ESCOLA.....	27
COLECIONANDO LETRAS • ALFABETO.....	24	BOA CONVIVÊNCIA.....	29
BOA CONVIVÊNCIA.....	25	LER: TUDO DE BOM!.....	30
LER: TUDO DE BOM!.....	27	MARQUE NO SEU CALENDÁRIO!.....	31
ROTINA NA ESCOLA.....	28	COLECIONANDO LETRAS • LETRA A.....	32
A, E, I, O, U, TEM VOGAL PRA CHUCHUI! • LETRA A.....	32	QUE FILA!.....	35
CAMINHAR COM AMIGOS!.....	34	LÁ VEM HISTÓRIA.....	36
1, 2, 3 E JÁ! • NÚMERO 1.....	37	PLANTAÇÃO DE BONÉCO.....	39
1, 2, 3 E JÁ! • NÚMERO 2.....	38	COLECIONANDO LETRAS • LETRA B.....	41
LER: TUDO DE BOM!.....	39	BRINCAR E RELAXAR.....	44
1, 2, 3 E JÁ! • NÚMERO 3.....	43	COLECIONANDO LETRAS • LETRA C.....	48
A, E, I, O, U, TEM VOGAL PRA CHUCHUI! • LETRA E.....	44	QUAL É O SEGREDO?.....	51
QUANTOS TEM?.....	46	COLECIONANDO LETRAS • LETRA D.....	52
PROJETO • EU, MEUS COLEGAS E NOSSA GENTE.....	48	NA PONTA DO DEDO.....	55
GLOSSÁRIO.....	50	PARTIDA DE DOMINÓ.....	56
		PROJETO • MASCOTE DA TURMA.....	58
		GLOSSÁRIO.....	60

Fonte: CARPANEDA 2020a, p. 33; 2020b, p. 33.

Seria infrutífero um olhar para esta organização, tendo como ponto de partida apenas o Edital PNLD 2022 (BRASIL, 2020) ou a PNA (BRASIL, 2019) visto que, conforme explicamos anteriormente, estes livros são produtos de um Edital que, deliberadamente contraria os eixos norteadores, os princípios, bem como a finalidade própria da educação infantil. Além disso, mesmo que a organização curricular destes livros tenha como motivadores os objetivos de aprendizagem da BNCC (BRASIL, 2017) para este grupo etário, a análise continuaria se mostrando limitada diante das ressalvas que temos acerca deste documento. Entretanto, fizemos este exercício a fim de perceber a prática pedagógica (im)posta nesses livros didáticos por entendermos que seja importante validar este contraponto.

Ao vislumbrar na figura 2 os sumários do movimento 1 é possível perceber uma tentativa de adaptação e acolhimento, característicos do início do ano letivo, bem como de interação entre os pares, indicando um esforço em respeitar aquilo a que o movimento 1 se propõe. Contudo, apesar disso, notamos que a ênfase se encontra nas questões afetas aos

conteúdos. Conforme informado por Carpaneda (2020a; 2020b), os mesmos se encontram limitados a três grandes grupos, quais sejam: 1) literacia, 2) numeracia e 3) mundo natural e social e outros conhecimentos.

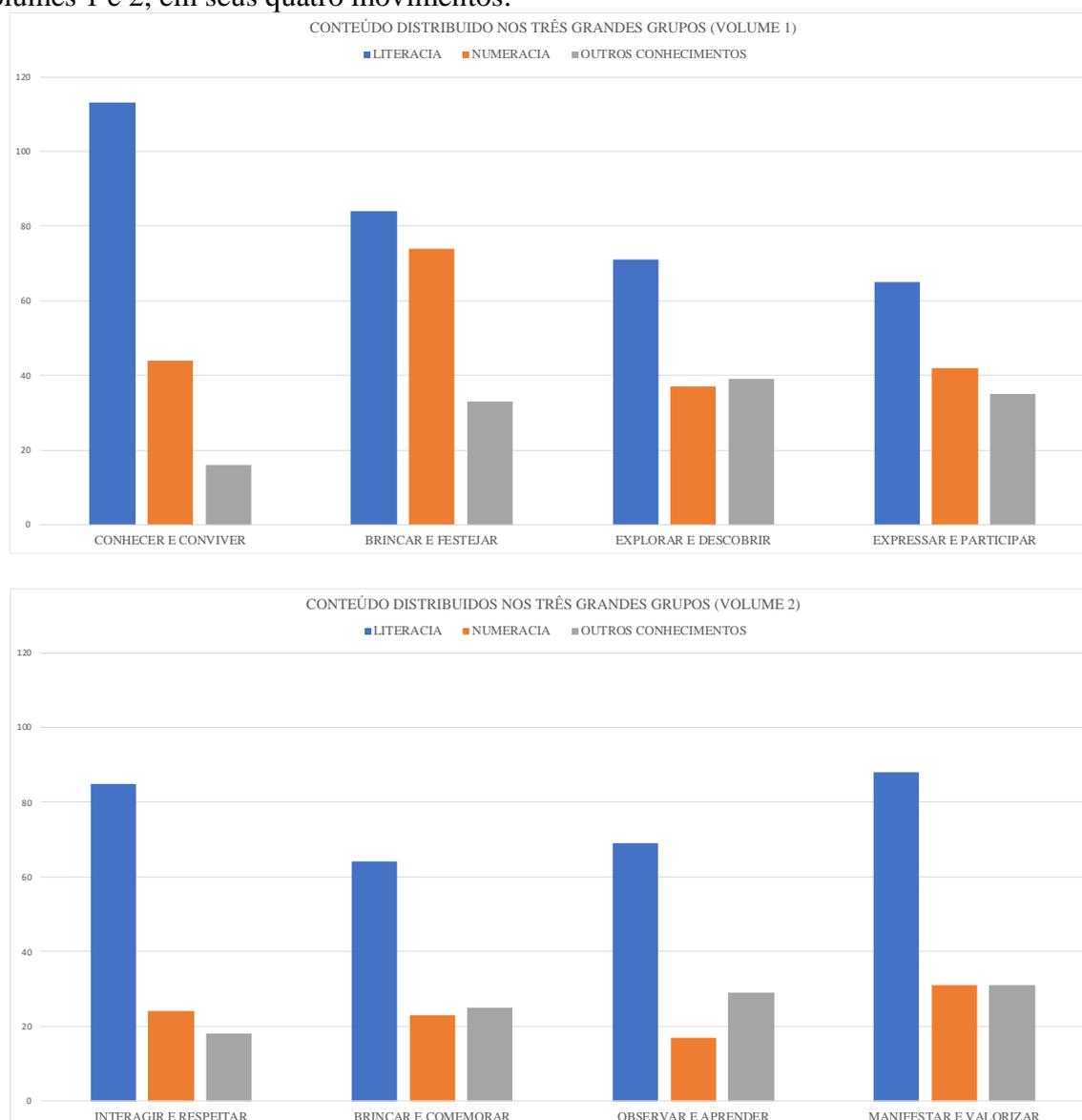
Por exemplo, as orientações do manual do professor indicam que o movimento 1 (dos dois volumes) tem a duração de aproximadamente 11 semanas. Nesse caso, confrontando o sumário do **volume 1** com essa expectativa temporal, podemos inferir que em cada semana as crianças cumpririam, aproximadamente, 4 páginas ou duas propostas, em média. Na mesma estrutura, no **volume 2**, realizariam em média, cinco páginas por semana ou, cerca de duas a três propostas. Para além da quantidade, o que pesa nestes termos são as tarefas e seus objetivos mecânicos e repetitivos.

Pelos temas das propostas (tal como aponta o recorte da figura 2), temos para o movimento 1 do volume 1, o total de 23 propostas. Destas, se lermos apenas os seus títulos, veremos que 13 estão diretamente relacionadas aos grupos de literacia e numeracia, enquanto as demais, apesar de configurarem o mundo natural e social e outros conhecimentos, ainda assim contêm elementos da literacia e numeracia. Na discussão acerca do Edital PNL D 2022 (BRASIL, 2020) que trouxemos anteriormente, já havíamos alertado para a subjugação do conteúdo humano apresentado como elemento figurativo e complementar. Na mesma direção, o movimento 1 do volume 2 contém 25 propostas e os temas que expressam objetivos diretamente relacionados à literacia e numeracia são encontrados em 13 propostas, contudo, da mesma forma que o anterior, as demais propostas têm o mundo natural e social e outros conhecimentos apenas como figurativo.

Diante disso, com o olhar mais atento, esmiuçamos as propostas de todos os movimentos nos dois volumes da coleção e constatamos uma desproporcionalidade descomunal entre aquelas que poderíamos (com certo esforço) considerar que respeitam os eixos interações e brincadeira propostos pelas DCNEIs (BRASIL, 2009) como fundamento da prática pedagógica e as propostas de literacia e numeracia. Os dados são apresentados na figura 3. A opção por apresentá-los nesta conformação em barras foi para perceber a distribuição dos conteúdos no interior de cada movimento nos dois volumes. Isso nos permite apreender se aquela descrição apontada na introdução de cada movimento e apresentada anteriormente no quadro 1, confere com o conteúdo disseminado.

A título de comparação, mantivemos a mesma escala nos gráficos para os dois volumes. Isso nos permitiu, além de perceber a convergência com o que preconiza o Edital que lhe foi genitor, observar, no interior de cada movimento, o quanto o conteúdo humano, de fato, se perde em meio à literacia e numeracia, cada vez mais proeminentes.

Figura 3 – Distribuição dos conteúdos de acordo com os grupos de literacia, numeracia e mundo social e natural e outros conhecimentos para a Coleção Porta Aberta, Pré-Escola, volumes 1 e 2, em seus quatro movimentos.



Fonte: Elaborada pela autora, 2023, com dados gerados de CARPANEDA, 2020a; 2020b.

Em linhas gerais, nos conteúdos expressos nos dois volumes e somados, há predominância de “aprendizagens” do grupo literacia (55%) seguida da numeracia (25%) e mundo natural e social e outros conhecimentos (20%). Proporcionalmente, cerca de 80% do conteúdo dos livros didáticos foi pensado para possibilitar “aprendizagens” afetas a literacia e numeracia. Nestes termos o impacto deste índice, se aplicado na rotina das crianças na educação infantil, seria danoso do ponto de vista do desenvolvimento psíquico.

Apontamos que as aspas acompanhando essas “aprendizagens” são necessárias pois, apesar de ser este o conceito utilizado no livro (CARPANEDA, 2020a, p. 24), entendemos que não seja possível transferir para este, a significação do que é

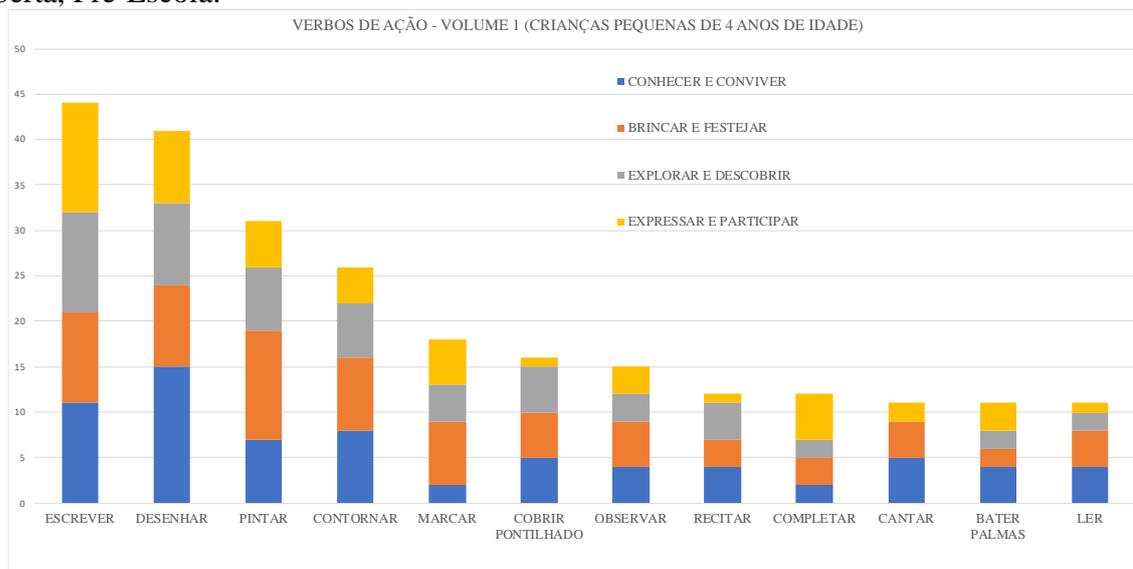
aprendizagem, em unidade com o ensino e o desenvolvimento. Para ter uma noção do quantitativo que estamos tratando, ao longo dos quatro movimentos como propõe a autora, nos dois anos da pré-escola seriam trabalhadas 1157 “aprendizagens”. Ainda, nas orientações no manual digital dos professores, para efeitos de planejamento Carpaneda (2020a) considera essas “aprendizagens” como o próprio conteúdo curricular.

Para mais, é possível perceber que o volume 2, voltado para crianças pequenas de cinco anos, possui uma distribuição ainda mais desigual, em termos proporcionais, em especial no que concerne aos conteúdos de literacia. Esse dado corrobora com as orientações do Edital PNLD 2022 (BRASIL, 2020), o qual sustenta a antecipação da alfabetização para esta etapa da educação. É por essa razão que dissemos anteriormente que seria infrutífero confrontar o livro didático olhando para o Edital PNLD 2022, para a BNCC (BRASIL, 2017) e PNA (BRASIL, 2019) visto que, necessariamente aquele é produto destes.

Nesse contexto, em termos de política vigente, o confronto que julgamos ser frutífero e necessário para dimensionar as contradições dos livros didáticos para a educação infantil é com as DCNEIs (BRASIL, 2009), uma vez que este, possivelmente tenha sido o documento mais desrespeitado nessa conjuntura. Dito isso, para perceber o modo de organização do ensino nestes livros, buscamos nos orientar pelos eixos interações e brincadeira para apresentar o reflexo da realidade que abarcasse a totalidade que buscamos com esta apresentação.

Num primeiro movimento, nossa intenção foi verificar se havia propostas intencionais de brincadeiras. Ao nos movermos nessa direção, processando o conteúdo das diferentes propostas, verificamos para o volume 1 apenas 10 sugestões de brincadeiras. Isso representa 1,54% do conteúdo (im)posto neste volume. O número decai no volume 2, para somente 8 brincadeiras, mas a proporção se mantém em 1,59%. É quase como se houvesse apenas uma brincadeira por mês do ano letivo. Esse dado nos motivou a entender: se não é o *brincar*, então qual o verbo de ação mais utilizado para pensar a prática pedagógica com as crianças de quatro anos e cinco anos de idade por meio deste livro? O resultado está apresentado na figura 4 e 5.

Figura 4 – Verbos de ação que configuram as propostas do volume 1 da Coleção Porta Aberta, Pré-Escola.



Fonte: Elaborada pela autora, 2023, com dados gerados de CARPANEDA, 2020a.

A figura 4 apresenta um gráfico da distribuição das ações motivadas pelos verbos mais recorrentes ao longo dos quatro movimentos no livro da criança. Verificamos, uma a uma, as propostas e encontramos pouco mais de 30 verbos⁵⁴ indicando a ação esperada das crianças frente aquele momento. Por motivos didáticos, a figura 4 apresenta os 10 verbos de ação mais sugeridos nas propostas. Observa-se, para este volume especificamente, os verbos “cantar, bater e ler”, são encontrados na mesma proporção, assim, no “décimo lugar” temos um empate. O ponto que nos chama atenção é o fato do *brincar* não configurar entre os 10 mais recorrentes.

Entendemos que seja importante ao leitor, saber o contexto no qual esses verbos são utilizados. Vejamos os exemplos: *Escrever* letras que conhece, seu nome, nome do colega, nome das figuras, a palavra que se repete; *Desenhar* você, as letras, a quantidade, a família, o tempo, UM animal, DOIS brinquedos, bolinhas no pote; *Pintar* quantidade de palmas, os quadrados, as cores, o calendário, dias da semana, os sentimentos; *Contornar* o desenho, a escrita, a palavra no texto, os meios de transporte, o nome, cada palavra/letra de uma cor; encontre as placas e *marque* com o “x”, marcar o tempo, a rotina, o dia da semana; *Cobrir* o pontilhado da letra, do número, a teia da aranha; *Observar* e completar, registrar, comentar, marcar, preencher, pintar de acordo, encontre a palavra, a vogal; *Recitar* o alfabeto, os números; *Completar* a imagem desenhando mais nuvens, frutas, bolinhas; *Cantar* a cantiga

⁵⁴ Todos os verbos e a quantidade de vezes que aparecem nas tarefas das propostas se encontram no quadro apresentado no apêndice B desta dissertação.

e... contornar, bater palma; *Bater palmas* a cada parte pronunciada; *Ler* o poema, a cantiga, a rima.

Diante do gráfico, percebemos que *escrever*, além de ser a ação mais proposta, é também a mais homogênea em termos de distribuição dos diferentes movimentos. Ou seja, independente do eixo do movimento, escrever é uma ação recorrente. Só este dado seria suficiente para darmos continuidade no confronto, contudo, outra informação nos assalta. Em que pese desenhar e pintar sejam duas, das três motivações mais recorrente nas propostas, percebemos que o significado dessas ações é, predominantemente figurativo à literacia e numeracia.

Conforme já anunciamos, as atividades produtivas, tais como o desenho, colagem, modelagem e construção, são atividades acessórias do período da idade pré-escolar e promovem a qualificação da percepção neste período, fundamental para o desenvolvimento da memória. Ademais, no processo do desenvolvimento da atividade produtiva, busca-se um produto, cada vez mais próximo da realidade. Por conta disso, Elkonin (1960) acrescenta que essas atividades contribuem para tornar possível a generalização e abstração, fundamentais para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento teórico. Contudo, assim como o autor alerta, concordamos que este processo só se torna efetivo por meio de uma atividade colaborativa com o adulto e não prescritiva como as encontradas neste volume.

No contrassenso que se segue, o verbo brincar não aparece neste recorte, contudo, desponta em décimo quarto lugar, ou seja, dois momentos a mais que fossem propostos, já ilustraria nosso gráfico. Observando com atenção, as ações do brincar estão relacionadas ao movimento do corpo, coordenação visual e motora, brincadeiras populares, etc. Outrossim, foi possível perceber que as tarefas das propostas com as brincadeiras dão destaque para as possibilidades de literacia e numeracia, como uma forma lúdica de reconhecer letras e números. Já demarcamos nosso posicionamento acerca do lúdico na educação infantil e reafirmamos aqui a defesa de conceber o lúdico a partir da categoria da atividade, tal como Pasqualini e Lazaretti (2022).

O fato notável é que não há, em nenhum dos movimentos, alguma proposta que tenha a intencionalidade da brincadeira, enquanto atividade guia do período da idade pré-escolar. Conforme já apresentado, a brincadeira de papéis sociais não é uma atividade espontânea. É necessário que a organização do ensino possibilite sua promoção seja pelas condições de espaço, tempo, materiais e/ou possibilidades de ampliação de repertórios das crianças. Além disso, o conteúdo da brincadeira de papéis, é a atividade do homem e suas

relações e, nas 93 propostas sugeridas neste volume 1, nas diferentes tarefas que as compõem não há, sequer, alguma que possibilite essa apropriação.

Quando escrever letras, contornar palavras e cobrir pontilhados são mais requisitados que o brincar, é possível perceber a materialização da inversão intencional da finalidade da educação infantil. Não nos surpreende essa contraversão, considerando que a origem deste livro didático é um edital que deliberadamente subverte a finalidade da etapa. Conforme já alertamos, ao ter como objetivo a alfabetização precoce das crianças, perde-se no horizonte o desenvolvimento integral e prioriza-se propostas técnicas, repetitivas e fragmentadas como meio de ensinar letras e números. Não obstante, de forma “lúdica”: batendo palmas.

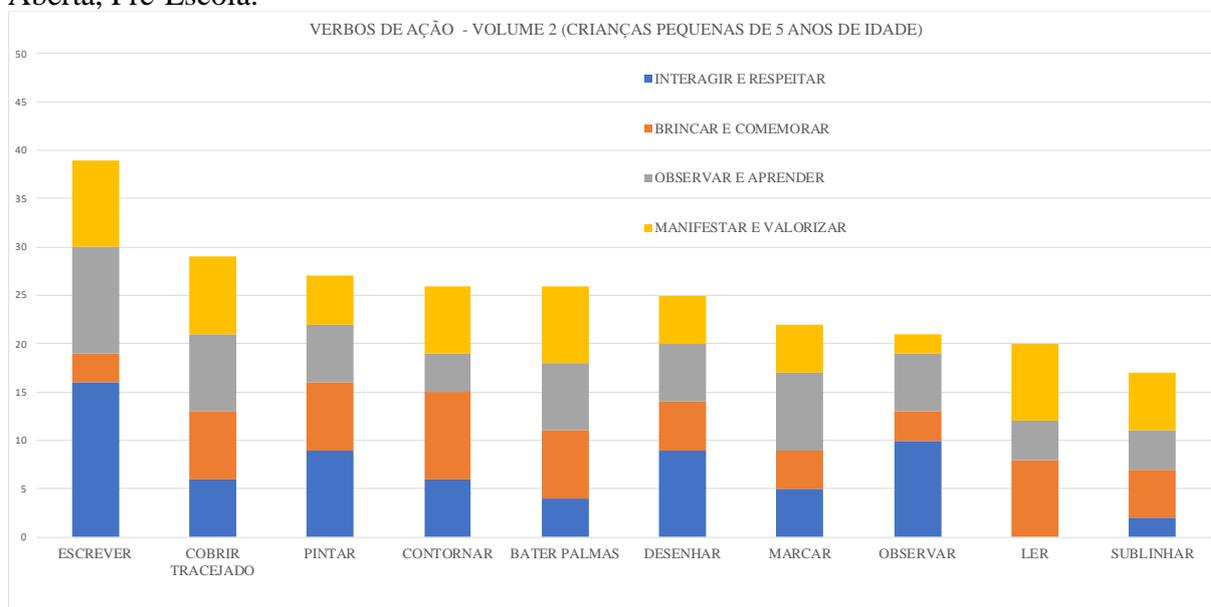
Encaminhando para a finalização da apresentação deste volume, salientamos o papel dado para a avaliação das crianças diante das propostas encaminhadas. Para cada conjunto de propostas, tem sistematizado “o que e como avaliar”. São 35 sugestões e destas, 32 estão em relação direta com letras e números. Além disso, todas as avaliações estão sob a perspectiva da criança: “se os *alunos* diferenciam”; “se os *alunos* realizam a contagem”; “se os *alunos* reconhecem a letra”; “se consegue representar graficamente o algarismo”, entre outros (CARPANEDA, 2020a, p. 24, grifos nosso). Por este ângulo, Mello (2014, p. 27) explica que “as atividades de treino propostas na escola exigem um esforço enorme da criança e têm poucas chances de responder às expectativas da professora”, nesse sentido, ao protagonizar a avaliação em torno da criança, retira-se a responsabilidade docente e a necessidade de refletir sobre a própria prática pedagógica. A autora afirma que com isso, a criança acumula uma história de fracassos e uma carga de cansaços em relação à escola e até mesmo ao conhecimento. Adicionalmente, alerta que a avaliação da forma que está posta com o foco na criança, sugere que o desenvolvimento humano seja natural e não resultado de “sua interação com as coisas, as pessoas, com o mundo que a rodeia” (MELLO, 2012, p. 117).

A semelhança dos dois volumes é tamanha, que são utilizadas as mesmas justificativas, os mesmos pressupostos e muitas vezes, os mesmos objetivos de aprendizagem. Inclusive, ainda nos quesitos que poderiam ser distintos, há grande semelhança, tal como a natureza da ação proposta. Destacamos na figura 5, os verbos de ação mais recorrentes no decurso dos quatro movimentos que compõe o volume 2 da coleção.

Em termos gerais, os contextos das propostas são os mesmos. Importante recordar que este volume foi preparado para ser utilizado pelas crianças de 5 anos, ou seja, no limite da transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, por isso,

é esperado um aumento em relação a proposições que tenham ações direcionadas para o treino das letras e números, visto que é a isso que este livro didático se propõe.

Figura 5 – Verbos de ação que configuram as propostas do volume 2 da Coleção Porta Aberta, Pré-Escola.



Fonte: Elaborada pela autora, 2023, com dados gerados de CARPANEDA, 2020b.

Em comparação com o volume anterior, notamos uma ampliação nas ações de *cobrir tracejados*, *bater palmas* e *ler*. Comumente, no contexto das propostas essas três ações aparecem muito próximas somando-se ao *contornar*, isto é, ler o texto, bater palmas, cobrir o tracejado das letras e contornar as sílabas e, quase sempre nessa mesma ordem. Chama atenção o fato de *desenhar* ter perdido algumas posições nessa organização bem como o verbo *cantar* e *recitar* que já não aparecem nesse recorte. No lugar destes, inaugura-se o *sublinhar*.

A “coerência incoerente” que se mantém é a ausência do brincar, também para as crianças de 5 anos de idade. Neste o *brincar* perde ainda mais posições e aparece como o décimo sétimo de 31 ações⁵⁵. Tal como no volume 1, nenhuma das propostas possibilita a promoção do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais enquanto atividade guia do período em análise, em especial por conta do conteúdo e da finalidade de suas tarefas.

Novamente, há predominância da escrita em detrimento das atividades produtivas, em especial, do desenho. Ao perder ainda mais espaço para o contorno das letras,

⁵⁵ Todos os verbos e a quantidade de vezes que aparecem nas tarefas das propostas se encontram no quadro apresentado no apêndice D desta dissertação.

o desenho acaba se transformando em uma ação mecânica quase sem valor na rotina das crianças, utilizado em momentos livres ou tempo de espera. Perde-se a intencionalidade consciente e o pintar e desenhar se entrelaçam ainda mais às ações de literacia e numeracia impossibilitando a qualificação da atividade produtiva enquanto promotora do desenvolvimento infantil.

Conforme previamente explicado, na idade pré-escolar, a maneira com que a criança se relaciona e apreende a realidade objetiva, é por meio da brincadeira e das atividades de produção. No decurso deste período do desenvolvimento, o sistema psíquico adquire capacidades específicas que serão responsáveis pelo desenvolvimento da atividade de estudo em um momento posterior. Nessa direção, antecipar etapas do complexo processo de aquisição da linguagem escrita se torna improdutivo do ponto de vista psíquico.

[...] se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita – não de forma mecânica, mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo –, precisamos garantir que elas se utilizem profundamente do faz de conta e do desenho livre, vividos ambos como **forma de expressão e de atribuição pessoal de significado** àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza (MELLO, 2014, p. 25, grifo nosso).

Considerar o *pintar e desenhar* de forma pragmática tal como colocado nas propostas do livro didático analisado, é desconsiderar a especificidade do desenvolvimento infantil neste período. Em nossa concepção, exercer as ações propostas da forma como estão colocadas nos dois volumes do livro compromete a compreensão da função social da leitura e escrita bem como dos processos de generalização e abstração, fundamentais para o desenvolvimento da imaginação.

Observando as semelhanças entre os volumes, da mesma forma que no volume anterior, Carpaneda (2020b) sugere “o que e como avaliar”. Há neste, 31 indicações de avaliação e destas, 27 são em termos da literacia e numeracia, sempre da perspectiva da criança. Novamente há ausência do processo reflexivo da prática pedagógica.

Assumindo a organização do ensino tal como esta se apresenta nos dois volumes, a professora e/ou o professor da educação infantil incorreria em uma prática pedagógica descolada da realidade das suas crianças. Diante do que foi posto acerca das premissas do desenvolvimento da imaginação no período da idade pré-escolar, não é exagero afirmar que, caso essas orientações sejam seguidas a cabo, a imaginação não desponta. A organização do ensino pensada nos dois volumes do livro não conduz ao desenvolvimento das

funções psíquicas superiores do período em tela, tampouco dos períodos subsequentes do desenvolvimento.

Não podemos, contudo, afirmar que o docente, de posse deste livro didático irá, de fato desempenhar essas propostas com as crianças da forma que estão colocadas ou utilizá-las como instrumento de apoio para sua prática pedagógica. Nada garante que, diante da facilidade aparente das possibilidades do livro a professora e/ou o professor terá clareza suficiente para subverter essa lógica. Contudo, pontuamos e reiteramos nossa defesa da necessidade de apropriação teórica como liberdade docente. No paralelo que nos é possível, entendemos que a somente a teoria possibilita a compreensão necessária para pensar a prática pedagógica numa perspectiva desenvolvente que contemple a unidade conteúdo-forma-destinatário como condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

5.4 RISCOS NA ADOÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – UNIDADE CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO EM ANÁLISE

Diante do que foi exposto nesta seção até o momento, cremos que as nossas inquietações se tornaram coletivas perante nossos leitores. A contemplação da estrutura dos livros didáticos da coleção, a qual teve preferência dos docentes da educação infantil no município de Londrina nos deixou absortas perante as propostas tidas como possibilidades pedagógicas para as crianças pequenas de quatro e cinco anos de idade.

Portanto, em busca de explicitar os riscos da adoção do livro didático para o desenvolvimento da imaginação no período da idade pré-escolar, entendemos ser imprescindível identificar o que está posto nos livros didáticos enquanto possibilidades de desenvolvimento psíquico. Desse momento em diante, partimos do pressuposto que as propostas pedagógicas que compõem os livros didáticos **não são** possibilidades desenvolventes, tal como pudemos desvelar por sua organização curricular. Cabe então, o confronto destas com nossa unidade de análise, qual seja: conteúdo-forma-destinatário, para validar nossa hipótese.

Como ponto de partida, exploramos as orientações pedagógicas do Edital PNLD 2022 que pudessem, em alguma medida, estar relacionadas ao desenvolvimento da imaginação, para então analisar na obra didática selecionada, como essa orientação foi objetivada e, se as propostas possibilitam (ou não), a promoção e desenvolvimento dessa função psíquica superior. Ao evidenciar que a palavra ‘imaginação’ apareceu apenas quatro

vezes no documento, buscamos perceber o contexto no qual foi utilizada, em especial para o âmbito da pré-escola. Nesse sentido, configura-se de acordo com o item:

2.8.2.4. Apresentar imagens e ilustrações atrativas, adequadas, coloridas e chamativas, para **despertar o interesse** das crianças.

2.8.2.5. Apoiar as narrativas, apresentando elementos que enriqueçam a leitura partilhada e permitam que os professores possam **utilizar as imagens para estimular a imaginação das crianças**, podendo trazer elementos à narrativa que não necessariamente estão presentes no texto.

[...]

2.9.3. Apresentar textos e temáticas que **estimulem o interesse**, a observação, a curiosidade, a criatividade, a experimentação e a formulação de raciocínios do aluno (BRASIL, 2020, p. 34, grifos nosso).

Em relação às orientações destacadas, notamos uma concepção que sugere um interesse dormente nas crianças e que precisa ser despertado por meio de imagens coloridas e atrativas no intuito de estimular a imaginação, como se a criança fosse, naturalmente, imaginativa. Adicionalmente, recomendam que os textos e as temáticas dos livros estimulem o interesse, como se o mesmo fosse algo dado *a priori*. Por si só, essas questões remetem a uma perspectiva metafísica, característico da psicologia idealista, combatida por Vigotski e seus colaboradores. Além de desconsiderar as potencialidades e possibilidades de desenvolvimento das crianças, a contradição posta nessas indicações se objetiva nos livros por meio de imagens estereotipadas e enunciados, muitas vezes sem relação com a realidade concreta das crianças conforme podemos ver na figura 6.

Antes, fazemos duas observações: 1- como apresentado anteriormente, há inúmeras semelhanças entre as propostas, portanto, para realizar as discussões que se seguem, selecionamos uma proposta de cada volume como representativas dos livros da coleção em análise e 2- ainda que encontremos um grande número de fotos, representando a realidade tal como posta (o que consideramos um ponto positivo), quando a representação está na forma de ilustração e/ou desenhos, os mesmos são infantilizados e estereotipados, reforçando um padrão imposto e perpetuado.

Figura 6 – Proposta “Um elefante incomoda muita gente”, para crianças de 4 anos de idade.

A, E, I, O, U, TEM VOGAL PRA CHUCHU!

LETRA E

1. CANTE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.
Proposta coletiva.

ELEFANTE INCOMODA MUITA GENTE

1) ELEFANTE INCOMODA MUITA GENTE
2) ELEFANTES INCOMODAM,
INCOMODAM MUITO MAIS

3) ELEFANTES INCOMODAM MUITA GENTE
4) ELEFANTES INCOMODAM, INCOMODAM,
INCOMODAM, INCOMODAM MUITO MAIS.

CANTIGA DE ACALHAÇÃO POPULAR.

2. CONTORNE NA LETRA DA CANTIGA:

- ▶ DE E O NOME DO ANIMAL.
- ▶ DE 1 2 OS NÚMEROS.

44

3. LEIA O NOME DA FIGURA BATENDO PALMA A CADA PARTE PRONUNCIADA. DEPOIS, PINTA A QUANTIDADE DE PALMAS QUE VOCÊ BATEU. Pronúncia esperada: E-LE-FAN-TE.



ELEFANTE

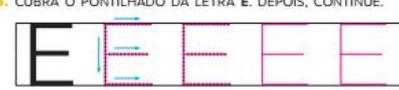
4. DESENHE UMA FIGURA QUE O NOME COMECE COMO ELEFANTE.



EMA

Produção pessoal de uma figura cujo nome comece com a letra E.

5. CUBRA O PONTILHADO DA LETRA E. DEPOIS, CONTINUE.



45

Fonte: CARPANEDA, 2020a.

O uso de imagens em livros infantis perpassa pela compreensão que a mesma favorece a compreensão do que está sendo proposto pelos enunciados. Assim como Gobbo e Miller (2019), entendemos que imagem e texto, representados pelo binômio conteúdo-forma, são indissociáveis, seja numa obra literária ou outra manifestação artística e humana. No caso dos livros didáticos em análise, as imagens são recursos para atrair as crianças para aquela ação proposta, contudo, considerando a indissociabilidade mencionada, o conteúdo que as imagens carregam também precisam ser ponderados, em especial para pensar o desenvolvimento da imaginação.

Ao considerar que as crianças pré-escolares ainda não dominam a linguagem escrita, a imagem exerce o papel de narrador, fornecendo informações a respeito dos enunciados. Para Cunha (2009), a produção imagética estabelece significados, pois conta coisas sobre o mundo, possibilitando assim diferentes formas de vê-lo, compreendê-lo e senti-lo. Afinal, imagens são signos que representam o mundo na forma de linguagem visual, além de serem signos auxiliares da memória (VIGOTSKI, 2012a). Desta forma, o estabelecimento e ampliação de repertórios imagéticos na educação infantil tornam-se primordiais para a constituição da imaginação infantil visto que essa função psíquica superior se fundamenta na diversidade de experiências que a criança vivencia, assim, quanto maior a quantidade de imagens que represente a realidade concreta, maior será o repertório para compor a imaginação.

Chama atenção grande parte das imagens ser associada de maneira pontual, às cantigas populares, tal como na figura 6. Contudo, observamos no decorrer das propostas a associação unicamente com questões que remontam ao ensino técnico de divisão silábica com a quantidade de palmas ao cantarolar, ou seja, a significação cultural das cantigas populares se perde e as mesmas se tornam figurativas da literacia. A partir do momento que a criança ouve diferentes enunciados, amplia-se o seu vocabulário, sua experiência e suas imagens, contudo, não basta apresentá-los, mas é preciso adequá-los às situações de ensino e aprendizagem, às situações de uso social desses enunciados (GOBBO; MILLER, 2019). Essa adequação, necessariamente requer um planejamento consciente e cuidados nas escolhas dos gêneros discursivos e sua utilização com as crianças.

Gobbo e Miller (2019) apontam a importância de compreender que “os gêneros discursivos carregam signos: seus enunciados contêm os significados sociais e têm sentido no contexto das situações narradas por elas” (GOBBO; MILLER, 2019, p. 261). Nessa direção, o significado das palavras contidas nos textos, nas parlendas e cantigas medeia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, entre elas, a linguagem e a imaginação (VIGOTSKI, 2014), por isso, nem de longe, uma interpretação puramente formalista como proposta nos livros analisados resultará no desenvolvimento psíquico das crianças nesse período.

Assim como as autoras, defendemos a apresentação da leitura à criança desde o princípio como uma forma de interlocução, de diálogo com as ideias do autor em que a criança aprende a estabelecer relações com o escrito e, por isso, aprende a negociar sentidos. Dessa maneira, descartamos como conceito de leitura o aspecto puramente técnico em que são priorizados traçados e decodificação de letras, sílabas e sons e que se apoia em ideias e imagens estereotipadas como forma de ilustrar o conteúdo.

Compreendemos que a presença de diferentes gêneros discursivos na educação infantil possibilita o desenvolvimento humano, pois são instrumentos para comunicação e constituem-se fontes das diferentes linguagens que afetam a imaginação humana (GOBBO; MILLER, 2019; VIGOTSKI, 2012a; 2014; 2018a). A experiência humana depositada tanto nos gêneros discursivos quanto nas imagens que retratam a realidade ou ainda ilustrações de qualidade, quando apresentados para as crianças na educação infantil, em especial no período pré-escolar, contribuem com a constituição e ampliação do repertório cultural, que está diretamente relacionado com o desenvolvimento da imaginação e com a formação leitora e humana. Apesar de encontrarmos nos livros, um acervo de imagens reais

dos animais, alimentos, ambientes, entre outros, ainda há infantilização dos desenhos e dos enunciados, o que não permite apreender a experiência humana cristalizada naquelas imagens.

Outro ponto importante a ser considerado ao pensar nas imagens reproduzidas nos livros didáticos é o próprio conceito científico veiculado (ou sua ausência). Conforme temos insistido em nossas sínteses acerca da totalidade do desenvolvimento psíquico, em última instância, a imaginação é fundamental para o desenvolvimento do pensamento teórico. A clareza em relação a essa interdependência entre os processos psíquicos é condição para compreender a importância das imagens visuais na formação dos conceitos. Para ilustrar a incoerência teórica como marca registrada do livro em questão, observemos a figura 7.

Figura 7 – Proposta “Quantas gotas tem a chuva”, para crianças de 5 anos de idade.

QUANTO TEM?

1. ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR.
Proposta coletiva.

QUANTAS GOTAS TEM A CHUVA?
QUANTAS VEZES VOCÊ PRECISA CANTAR PARA SABER A MÚSICA DE COR?
QUANTOS AS TEM NO SEU NOME? E NO SEU SOBRENOME?
QUANTOS DIAS VOCÊ MATOU O BANHO E DORMIU COM O MAIOR CHULÉ?
REVISTA BLENDO. QUANTAS GOTAS TEM A CHUVA? SÃO PAULO: FRANCA BOOKS, 2016. PÁGINAS NÃO NUMERADAS.

2. CONTE E DESCUBRA QUANTAS GOTAS DE CHUVA HÁ NESTA IMAGEM. SERÁ QUE AGRUPAR PODE FACILITAR A CONTAGEM? Há 50 gotas de chuva.

3. COMPLETE O QUADRO COM OS NÚMEROS QUE FALTAM. DEPOIS, PINTE DE AMARELO O NÚMERO QUE CORRESPONDE À QUANTIDADE DE GOTAS DE CHUVA QUE VOCÊ CONTOU.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50

4. ESCREVA OS NÚMEROS DA ÚLTIMA COLUNA DO QUADRO.
10, 20, 30, 40 e 50.

Fonte: CARPANEDA, 2020b.

Para além das questões já discutidas na proposta anterior (sobre o elefante), existe outro fator de extrema importância ao refletir sobre a prática pedagógica na educação infantil. Conforme já mencionado, na primeira infância, o pensamento da criança se caracteriza por ser sincrético (SACCOMANI, 2019; VIGOTSKI, 2012a; 2014), fruto da impressão direta e imediata da realidade objetiva, sem organização interna dos conceitos e suas relações. Devido à dinâmica interna do desenvolvimento infantil, no final da primeira infância, os processos de pensamento e linguagem se entrecruzam, estabelecendo uma nova situação social do desenvolvimento, que caracteriza o início do período da idade pré-escolar.

Neste período, o pensamento da criança opera por meio de complexos. O pensamento por complexo visa o estabelecimento de conexões, relações e generalizações entre diferentes objetos e impressões da realidade concreta. A complexificação deste tipo de pensamento se dá no decurso da idade pré-escolar e idade escolar, até o início da adolescência, marcada por muitas variações funcionais e estruturais (MARTINS, 2013b). O cerne dessa complexificação reside na formação de conceitos, que neste primeiro momento (na idade pré-escolar) são fundamentalmente conceitos espontâneos ou cotidianos.

Vigotski (2014, p. 164, tradução nossa) afirma que “o pensamento por complexo da criança constitui unicamente a primeira raiz na formação dos conceitos”, nesse sentido, o processo de desenvolvimento dos conceitos, é constituído por uma sucessão de fases que caracterizam cinco tipos de complexos: 1- complexo associativo, 2- por coleção, 3- por cadeia, 4- complexos difusos e 5- pseudoconceitos.

Não cabe aqui esmiuçar os cinco tipos de complexos, o que nos importa compreender é, como a imagem concreta veiculada nos livros interfere na formação dos conceitos nas crianças pré-escolares. De acordo com Martins (2013b) no limite da relação visual concreta e real entre objetos singulares, surgem os complexos difusos. Nessa fase, as manifestações deste tipo de pensamento são associadas à uma imaginação “fértil” da criança. Contudo, conforme já explicado, a aparente riqueza da imaginação infantil é reflexo da inexistência/fraqueza do pensamento teórico. Além disso, Gobbo e Miller (2019) explicam que a última fase do pensamento por complexos, os pseudoconceitos, é a que mantém estreita conexão com o conceito científico e caracteriza a passagem entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato.

Neste sentido, as imagens (seja ela material ou imaterial) veiculadas pelos livros, em especial nesse período do desenvolvimento, são responsáveis, em grande medida, pela formação dos conceitos científicos em períodos posteriores. Ademais, conforme Gobbo e Miller (2019, p. 53) afirmam, “embora a imaginação envolva processos com imagens, não é qualquer imagem que resulta em um processo imaginativo”. Se considerarmos que a imagem é uma reprodução da realidade, qual realidade tem sido disponibilizada para as crianças?

Vigotski (2014) foi categórico ao afirmar a superioridade dos conceitos científicos sobre os conceitos espontâneos para o desenvolvimento humano. Nosso posicionamento ao demarcar essas teorizações visa reforçar o que já foi amplamente debatido nas sínteses elaboradas nesta pesquisa: que a prática pedagógica desenvolvente precisa ser pensada diante da unidade ensino-aprendizagem-desenvolvimento, e que a mesma só se torna efetiva na unidade conteúdo-forma-destinatário. Nessa direção, para que a prática pedagógica

veiculada nas instituições de educação infantil esteja em conformidade com a perspectiva desenvolvente, é preciso pois, privilegiar o ensino de conteúdos científicos, “uma vez que são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas” no psiquismo humano (MARTINS, 2013b, p. 221).

Em nossa interpretação, além de estereotipadas, as imagens veiculadas pelos livros didáticos, são inconsistentes do ponto de vista científico, propagando uma ideia debilitada do próprio conceito espontâneo “O elefante sorri? Ele mora na floresta? Eu posso contar as gotas da chuva? São todas do mesmo tamanho?” Se, tal como afirma Martins (2013b, p. 223), “o desenvolvimento dos conceitos científicos se processa [...] levando em conta os conceitos espontâneos”, é justo pensar que um ensino que perpetue limitações e erros conceituais em “imagens e ilustrações atrativas, adequadas, coloridas e chamativas, para despertar o interesse das crianças” (BRASIL, 2020, p. 34) está fadado ao fracasso.

Nem todo ensino promove o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2014). Há práticas pedagógicas que possibilitam o acesso ao conhecimento científico e também há práticas que dificultam e/ou privam os estudantes do patrimônio cultural da humanidade. Por isso, a organização do ensino é fundamental para pensar uma prática pedagógica desenvolvente (LONGAREZI; PUENTE, 2017). Embora os conceitos cotidianos sejam mais limitados em relação aos científicos, Vigotski (2014) explica que há riqueza naqueles, desde que observada a sua vinculação e contextualização aos motivos pessoais. Na mesma direção, alerta que, desvinculados dos sentidos, mesmo os conceitos científicos podem ser empobrecidos.

Sforni (2010) elucida que, o fato de destacar que a prioridade das escolas é trabalhar com o conhecimento científico com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico não significa a exclusão de conteúdos operacionais, de situações cotidianas, para ela, o que essencialmente se modifica é a finalidade desses conteúdos na atividade de ensino. Nesse caso, os conteúdos só farão sentido se o objetivo não for unicamente uma resposta concreta e prática, mas sim, o desenvolvimento de uma relação teórica com o objeto, ou seja, uma relação que permita ultrapassar a situação específica e reconhecer uma forma de ação geral de modo que os conhecimentos possam ser generalizados e aplicados em outras situações. Em que pese o contexto das elucidações de Sforni (2010) serem o da escola dos anos iniciais do ensino fundamental, entendemos tal como Vigotski, que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Por isso, ao refletir acerca do problema dos conceitos no desenvolvimento do pensamento teórico, entendemos que seja possível esclarecer não só a

fundamental importância do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar, como também a seriedade da preparação psíquica nesta etapa da educação básica.

Quando o objetivo se concentra na esfera operacional, em termos de reproduzir mecanicamente o traçado das letras ou “descobrir” palavras que começam com a mesma vogal (mesmo sem conexão aparente entre elas) e contar aquilo que é incontável, o ensino de conteúdos formativos acaba ocupando um espaço secundário. Para equilibrar essa equação, é preciso ter em vista a superação gradual dos conceitos espontâneos em direção ao conceito científico e esta, nos parece ser possível somente nos termos de uma prática pedagógica desenvolvente, que tenha como intenção e finalidade consciente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Assim, propostas como essas representadas pelas figuras 6 e 7, são, em essência, descontextualizadas e não correspondem à realidade do destinatário em tela. Nestes casos, perde-se de vista o conteúdo formativo e os conceitos que eventualmente poderiam estar presentes, se sujeitariam ao tema “A, E, I, O, U tem vogal pra chuchu!” e “Quanto tem?”. O resultado é uma prática pedagógica esvaziada de sentido. São apenas dois exemplos dentro de 176 propostas (se somados os quatro movimentos dos dois volumes da coleção) que possuem a mesma estrutura descontextualizada, mas que julgamos serem ilustrativos do quanto podem ser danosos, caso levados a cabo de maneira acrítica, tal como posto nos livros.

No percurso das nossas elaborações até o momento, podemos situar que os modos de organização do ensino evidenciados na estrutura dos livros didáticos analisados, desconsideram as especificidades das crianças no período da idade pré-escolar e as finalidades do ensino nessa etapa da educação básica. Foi possível também verificar que as ações requisitadas pelas propostas dos livros não privilegiam a brincadeira de papéis sociais e, mesmo as ações que indicam a possibilidade de atividade produtiva, esta não se confirma devido ao conteúdo cartilhesco relacionado como objetivo de aprendizagem daquela tarefa. Portanto, quando fazemos um *détour*, na mais “kosikiana” acepção do termo, entendemos que toda a estrutura do sistema psíquico infantil é ignorada pelas propostas analisadas, o que representa, ao nosso ver, o risco de maior dimensão.

Ao priorizar questões de literacia e numeracia, perde-se o que é específico da educação infantil e adentra-se em um campo no qual a finalidade evidente é a alfabetização precoce. Propostas como as que analisamos, somadas à pretensa ludicidade travestida no “bater palmas”, escapam do que podemos considerar em termos de desenvolvimento da imaginação.

Pensar em atividades lúdicas na educação infantil requer considerar a ludicidade a partir da categoria da atividade (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022) e garantir que o conhecimento acerca do mundo social e natural e outros conhecimentos da realidade objetiva, constitua, de fato, em repertório cultural para o desenvolvimento da brincadeira de papéis, bem como do desenho, da colagem, construção, modelagem, etc.

Dito isso e, considerando que a imaginação é produto da atividade da criança pré-escolar, afinamos nosso olhar em busca de propostas que trazem em sua formulação, elementos lúdicos da dimensão artística. Conforme já mencionamos, a compreensão da natureza histórico-cultural da imaginação nos guia no entendimento das artes como acervo (e fonte) do existir humano. A arte “recolhe da vida o material que a constitui, mas, ao recolhê-los, produz elementos que ultrapassam suas propriedades” (MENDONÇA; SILVA, 2020, p. 25).

[...] a arte, de um modo geral, pode ser entendida como tipo de conhecimento – guiado pelas emoções e pela imaginação – que amplia a compreensão da realidade, possibilitando uma releitura e uma vivência de aspectos ordinários que podem passar despercebidos ou se manterem ocultos à consciência. Ou seja: ela é potencialmente emancipadora, pois revela aspectos, contradições e dramas vivenciados na vida concreta das pessoas, que muitas vezes são *naturalizados* (MENDONÇA; SILVA, 2020, p. 25, grifo das autoras).

Por considerar que a arte engendra processos psíquicos, de pensamento, de emoção, de reconhecimento de si e dos outros, do mundo e de tudo que nos cerca é que situamos as práticas pedagógicas com elementos das artes, como potencialmente desenvolvendo, em especial na educação infantil, por possibilitarem a constituição e ampliação do repertório cultural necessário ao desenvolvimento da brincadeira de papéis e das atividades produtivas. A questão que investigamos neste ponto é: será que a proposta do livro, que traz elementos das artes em sua elaboração, está em conformidade com a unidade conteúdo-forma-destinatário, considerando como produto, a imaginação?

Entendemos que, ao buscar responder este questionamento, teremos condições de esclarecer a problemática da nossa pesquisa, qual seja: como criar condições e possibilidades para o desenvolvimento da imaginação como função psíquica superior na educação infantil e, fundamentar nossa hipótese a qual consiste em considerar a unidade conteúdo-forma-destinatário, como condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com destaque para a imaginação no período da idade pré-escolar.

Nosso recorte para essas ponderações se deu nos termos das artes visuais. A análise foi feita, selecionando uma proposta de cada volume da coleção. Considerando que o livro didático traz, ao final de cada movimento uma proposta de projeto que visa integrar os conhecimentos trabalhos no decurso do mesmo, optamos por verificar no volume 1, qual projeto atenderia nossa expectativa em termos de conter elementos da dimensão artística, tal como nos propusemos. Assim, para o movimento 2 do volume 1, encontramos a seguinte descrição: “Além disso, o movimento [...] é finalizado com um projeto no qual os alunos são convidados a conhecer, observar e reproduzir obras de Mondrian” (CARPANEDA, 2020a, p. 92).

A justificativa deste projeto é apresentada no manual do professor, como segue: “Ao longo deste **Movimento**, foram abordados vários conteúdos, entre eles figuras geométricas, animais, e o tema festa junina foi lembrado. Por isso, considera-se oportuno realizar o projeto **Mondrian**” (CARPANEDA, 2020a, p. 130, grifos da autora). Por si só, a justificativa atesta o alheamento a que se propõe este projeto. Porém, é necessário apreender esse movimento para além da aparência do fenômeno.

No livro da criança, é informado que irão conhecer obras de *Piet Mondrian* e criar obras de arte inspiradas neste artista, conforme figura 8. Nas orientações contidas no manual do professor, há uma sugestão de direcionamento, que conta com a sensibilização, apresentação do artista e das obras. São encaminhamentos superficiais, mas que sugerem o ponto de partida da proposta. Considerando a parca apresentação do projeto no livro da criança, é esperado que o docente realize esse movimento de ampliação dos repertórios acerca da obra do artista em questão.

Figura 8 – Projeto Mondrian, para crianças de 4 anos de idade.

PROJETO MONDRIAN

CONTE PARA A FAMÍLIA

O QUE VAMOS FAZER?

- ▶ CONHECER OBRAS DE PIET MONDRIAN.
- ▶ CRIAR OBRAS DE ARTE INSPIRADAS EM MONDRIAN PARA MONTAR UMA EXPOSIÇÃO. *Proposta coletiva.*

COMO?

- ▶ FAZENDO DESENHOS, PINTURAS E REGISTROS SOBRE AS OBRAS.

1. OBSERVE ESTA OBRA DE MONDRIAN.
Resposta pessoal.

PIET MONDRIAN.
COMPOSIÇÃO C. 1935.
ÓLEO SOBRE TELA,
56 CENTÍMETROS x
55 CENTÍMETROS.

2. EM SUA OPINIÃO, ESTE CUBO LEMBRA OBRAS DE MONDRIAN? POR QUÊ?
Respostas orais e pessoais.

3. INSPIRE-SE EM MONDRIAN PARA DECORAR ESTE BONÉ.
Produção pessoal.

MONDRIAN, QUE SEMPRE SE VESTIA DE TERNO E GRAVATA ATÉ PARA PINTAR, ACABOU INSPIRANDO A MODA! OBSERVE.

Pintura de prédio.

Estampa de roupa e bolsa.

Decoração de um ônibus.

Fonte: CARPANEDA, 2020a.

No primeiro momento da proposta, é requisitado que a criança observe a obra em questão e em seguida, expresse sua opinião das semelhanças encontradas em outros objetos apontados no livro. Para isso, é indicado no manual dos professores, que durante a contemplação da obra, seja requisitado às crianças falarem o que mais chamou atenção. É esperado que as linhas, cores e formas “suscitem a curiosidade da criança” para dar conta do conteúdo “nomeação de cores, identificação de formas geométricas planas em obra de arte e reconhecimento de cores primárias” (CARPANEDA, 2020a, p. 27).

Compreender a arte como um produto (e produtor) da cultura humana, implica levar em conta suas particularidades, definidas por sua historicidade. Da maneira estanque pela qual a arte é representada nesta proposta em tela, a mesma é vista como um meio para alcançar habilidades acerca das formas geométricas e cores primárias. Por este viés, a arte em si, se perde. Em que pese Souza e Martinez (2015) afirmarem ser importante ensinar a técnica e a teoria da arte, elas alertam para o problema em focar o processo educativo apenas nisso, o que distanciaria o estudante (no nosso caso, a criança) da própria vivência da arte em toda a sua complexidade. Nessa direção, o processo educativo tal como posto, não possibilita condições para a criação de sentidos nas crianças pré-escolares.

Ao direcionar a arte como meio para alcançar algo, subverte-se a sua significação. Vigotski (1999) explica que o efeito da arte não pode ser garantido porque não

pode ser previsto, mas apenas reconhecido na atividade. Ao determinar um fim para este meio, tal como proposto no livro, a arte não se reconhece.

Seguindo na trilha das orientações desta proposta no manual dos professores, notamos uma variedade inusitada de tarefas sugeridas: criação de obras com lixas inspiradas em Mondrian; registro das impressões (sentimentos e sensações) como “tradução” da obra produzida; escolha e decoração das mascotes da turma; decoração do boné e exposição. Não é possível encontrar nesse encadeamento de ações, nenhum ponto de ligação que não as formas geométricas e as cores primárias de Mondrian. Cada qual busca resolver o seu próprio problema. Essa concepção utilitarista da arte acaba por determinar e estabelecer quais experiências podem ou não serem agregadas para alcançar os objetivos estabelecidos na organização do conteúdo.

Talvez devêssemos fazer uma pausa na discussão para esclarecer algo do nosso ponto de vista. Não é que condenemos essas proposições que tenham como objetivo trabalhar algum conteúdo alheio à própria arte, utilizando-a como meio para alcançar algo. O problema que tentamos pontuar aqui é quando todas as proposições estão sempre na mesma direção utilitarista, tal como pudemos perceber do decurso da apresentação deste livro em análise. Não é que não possa fazer *assim*, mas só fazer *assim*, resulta em nada, permanece vazio. Enquanto atividade humana, a arte mobiliza emoções, orienta nosso estar no mundo e participar da realidade que nos rodeia, por meio das experiências que só a arte proporciona. Ao passo que compreendemos que as experiências vivenciadas na educação infantil serão incorporadas ao repertório cultural das crianças, cabe a nós, enquanto organizadores da prática pedagógica, providenciar que estas sejam ricas e diversificadas, impregnadas de possibilidades desenvolvendo.

A criança pré-escolar é uma unidade afetiva-cognitiva e, como tal, é impensável fragmentá-la em elementos isolados para priorizar um ou outro. Faz-se primordial educar para a percepção, para a emoção, imaginação e sentimentos, considerando a consciência, o pensamento teórico e a personalidade enquanto uma totalidade. Eis o suprasumo de uma educação estética que vai além do ver e fazer artístico pois se refere às sensações, sentimentos e percepções que a arte suscita em cada criança singular.

A arte como educação estética, como ferramenta das emoções, como técnica social do sentimento, pelas lentes vigotskianas, é a atividade humana e educativa que pode nos auxiliar nessa transformação. Mas não é uma arte reprodutora e, sim, **uma arte que crie condições de possibilidades para**, em meio às relações entre as pessoas, às trocas de experiências individuais,

alheias e históricas, de fornecer os materiais necessários para a imaginação e criança (PEDERIVA, 2017, p. 9, grifo nosso).

Diante disso, como poderíamos esperar a “escrita espontânea acerca dos sentimentos e emoções suscitados pela obra”, de crianças com 4 anos de idade, se não as ensinamos a emoção e os sentimentos? Como esperar criatividade para “decorar um boné desenhado numa folha” de livro didático se não as ensinamos a imaginar? São incoerências postas e todas caminham para a mesma direção: se não ensinamos as crianças a imaginar, como esperar que elas pensem, leiam e escrevam?

É interessante perceber que, na medida em que avançamos na análise, mais inquietações são geradas. Precisamente este é o movimento de superação que buscamos com esta pesquisa. Não responderemos de forma direta a estas indagações pois entendemos que elas são retóricas do que estamos apontando desde as primeiras linhas desta dissertação. Assim, retornando da nossa pausa, avancemos mais um pouco.

Também no movimento 2 do volume 2 da coleção, destinado para crianças pequenas de cinco anos, encontramos o projeto “Forma e cores de Gustavo Rosa” o qual, curiosamente possui a mesma justificativa da “oportunidade aos alunos de trabalhar com formas, linhas e cores [...]” (CARPANEDA, 2020b, p. 124). Como o percurso do projeto é essencialmente similar, optamos por verificar nas demais propostas deste mesmo movimento, se havia outras possibilidades de práticas pedagógicas com elementos da arte.

Em “Retalhos para decorar” encontramos uma proposta que tem como possibilidade, a criação de uma “obra de arte” com retalhos de tecidos. Entretanto, fica evidente que esta se utiliza de subterfúgios artísticos como meio de ilustrar os conteúdos de numeracia, tal como observado na figura 9.

O que de fato está atrelado a essa proposta, se relaciona com o conteúdo de coleções (comparação, classificação, seriação e contagem), característico dos objetivos de aprendizagem esperados para o grupo de numeracia. No manual do professor é sugerido “iniciar a atividade 1 perguntando: quantos retalhos há nessa coleção? Trata-se de uma abordagem que estimula a percepção visual dos alunos” (CARPANEDA, 2020b, p. 98). Contudo, a proposta segue indicando que: “chama atenção dos alunos para as colunas onde devem registrar a quantidade primeiro com risquinhos, depois com algarismos”, alegando que o registro dos “risquinhos facilitará a contagem total dos tecidos” (CARPANEDA, 2020b, p. 98).

Figura 9 – Proposta “Retalhos para decorar”, para crianças de 5 anos de idade.

RETALHOS PARA DECORAR

1. UMA TURMA DE CRIANÇAS COLECIONOU RETALHOS DE TECIDOS PARA FAZER OBRAS DE ARTE. VEJA.



78

2. REGISTRE NO QUADRO A QUANTIDADE DE RETALHOS DA COLEÇÃO DESSA TURMA.

	REPRESENTAR COM RISQUINHOS	REPRESENTAR COM NÚMEROS
 LISOS		4
 XADREZES		3
 FLORIDOS		5
 DE BOLINHAS		4

3. QUANTOS RETALHOS HÁ NO TOTAL NESTA COLEÇÃO?
16

4. VOCÊ E OS COLEGAS VÃO FAZER UMA COLEÇÃO DE TECIDOS PARA CRIAR OBRAS DE ARTE TAMBÉM.
Proposta coletiva.

79

Fonte: CARPANEDA, 2020b.

Mello e Farias (2010, p. 55) explicam que “desde o início de sua vida, a criança é inserida no conjunto da herança cultural da humanidade que é partilhada pelo grupo social do qual ela participa e que se faz presente no momento da história em que vive”. Em adição, as autoras (2010, p. 57) indicam que o contato das crianças com as formas mais elaboradas da cultura é “condição necessária – ainda que não suficiente – para a formação das máximas possibilidades humanas.”

Sobre o pretexto de criar uma obra de arte com retalhos, o livro didático utiliza as imagens como forma de indicar um conteúdo alheio à realidade das crianças e que não se aproxima da forma mais elaborada de arte e tampouco da forma mais elaborada da linguagem matemática. Com o risco de parecermos repetitivas, pontuamos que a arte, como pano de fundo de práticas utilitaristas, perde o sentido de ser. Além disso, em que medida esta proposta se insere na realidade objetivas das crianças? Se pudéssemos quantificar os riscos da adoção do livro didático como forma de ensino na educação infantil, certamente a descontextualização configuraria um dos primeiros lugares na escala, ao lado da fragmentação e da repetição.

Um exemplo disso está no fato da proposta ter como um dos seus objetivos a estimulação da percepção visual, porém o caminho que encontram para isso é contar quantos retalhos tem nessa coleção. Conforme já mencionado, a percepção é a função psíquica superior com maior destaque na primeira infância, que surge e se desenvolve por

meio da atividade objetal manipulatória, com a colaboração do adulto (CHAVES; FRANCO, 2016). A requalificação da percepção no período da idade pré-escolar, está sujeita aos processos de vida e educação das crianças (LEONTIEV, 1978; 2016b). Contudo, mesmo com a intenção de desenvolver posteriormente uma obra de arte, o cerne da proposta em tela está alheio ao desenvolvimento da percepção e encontra-se nas questões de numeracia, incutidas no desenvolvimento de competências matemáticas.

Em momento algum a proposta sugere observar aspectos estéticos dos tecidos, por exemplo, tampouco artistas que criam obras a partir de retalhos, colagens e afins. Tal como estamos “desenhando” em nosso percurso de análise, definimos essa proposta também como sendo estritamente pragmática, de caráter puramente técnico que desconsidera os aspectos estéticos dos conteúdos apresentados e das imagens relacionadas. A imaginação se apoia na experiência e se enriquece das vivências proporcionadas nas relações sociais, nesse sentido, as produções das crianças refletem a realidade, por isso, é necessário haver um ambiente de amplas experiências, sendo a instituição de educação infantil, o local ideal para essas conquistas (MELLO; FARIAS, 2010; VIGOTSKI, 2018a). Se as privamos da riqueza de possibilidades que podemos oferecer na instituição de educação infantil, como esperar que a criança consiga criar algo?

Cabe ao docente, organizar e orientar as relações das crianças com o objeto de suas ações para que possam combinar e criar suas impressões, resultado do processo de imaginação. Gobbo e Miller (2019, p. 265) enfatizam ser “possível que a criança atinja níveis sofisticados de pensamento, linguagem, emoção e imaginação, o que requer uma intervenção intencional consciente do professor na organização e avaliação dos processos educativos”. Nesse sentido, quando a professora e/ou o professor cria situações desenvolvendo para proporcionar ações nas quais a imaginação seja uma força ativa na vida das crianças, ela(e) pode provocar nelas o desejo de imaginar situações a partir das propostas pedagógicas e por meio delas, reelaborar e criar novas formas de se expressar. Entendemos que este processo não seja possível, diante da organização do ensino tal como se apresenta no livro didático em tela.

Desse modo, se os discursos e as práticas pedagógicas forem esvaziados de sentido, possivelmente essa reelaboração do mundo será empobrecida ou mesmo nula. As experiências pulsantes da educação infantil não encontram lugar em propostas didáticas elaboradas por quem não está em contato direto com o grupo de crianças envolvido, tal como a proposta analisada. A imaginação sustenta-se por meio da linguagem e, ambas se desenvolvem nas relações estabelecidas, por isso, deve-se pensar as experiências das crianças,

no sentido de ampliar a realidade vivenciada por meio do uso social (não pragmático) da linguagem escrita, matemática e representações de mundo. Ao nosso ver, essa é uma das finalidades precípuas da educação infantil.

5.5 PARA ARREMATAR NOSSA TESSITURA

A necessidade que se impõe diante das análises aqui empreendidas é de fazer o caminho de volta ao nosso objeto, mas agora, um caminho fundamentado nas contradições que se apresentaram. Ao nos propor analisar o contexto contemporâneo, materializado no livro didático, já tínhamos em mente o que poderia se manifestar. Mas as relações que se revelaram se mostram mais profundas e imbricadas do que prevíamos.

Na direção de captar o movimento nexocausal das relações do nosso objeto com a totalidade na qual está inserido, foi necessário pensar o desenvolvimento da imaginação naquilo que é, no que foi e no que pode vir a ser. Nesse sentido, a imersão na gênese da imaginação necessariamente nos moveu à gênese do pensamento teórico como máxima expressão das funções psíquicas superiores.

O *détour* realizado demarcou a intrínseca relação entre os processos mentais no desenvolvimento psíquico infantil e por conseguinte, a necessidade de pensá-los em unidade. Desta forma, os riscos da fragmentação dessa unidade, se revelam potencialmente danosos ao desenvolvimento infantil. Todavia, essa fragmentação pode ser evidenciada nas propostas pedagógicas dos livros didáticos analisados.

Temos a clareza e o cuidado em não afirmar que todas as professoras e professores que adotarem estes livros como organizadores da sua prática pedagógica, incorram nessa fragmentação tal como posta. Entendemos que há possibilidades em ir além daquilo que está posto. Contudo, não podemos deixar de sinalizar o empobrecimento da atividade docente que se sustenta nessas propostas tidas como possibilidades pedagógicas.

Perante o observado e diante das múltiplas determinações imbricadas, consideramos que a prática pedagógica que se revela nos livros didáticos, **não é** uma possibilidade desenvolvimental. Os riscos da adoção dos livros didáticos para o uso das crianças de quatro e cinco anos de idade se manifesta na ausência de ações intencionais e conscientes que possibilitem o desenvolvimento da imaginação no período da idade pré-escolar.

Diante da nossa compreensão do desenvolvimento humano enquanto totalidade, entendemos que o processo dialético no qual a transformação qualitativa do sujeito

sobrevenha, é o que mantém esse movimento. Ao cercear condições promotoras do desenvolvimento, em especial no que tange ao período da idade pré-escolar, os livros didáticos conduzem ao ensino técnico das letras e números, passível de memorização, porém carente de significação. Ou seja, o processo dialético necessário para manter o movimento da transformação fica desprovido de suas forças motrizes e a unidade ensino-aprendizagem-desenvolvimento não se efetiva.

Ressaltamos, no entanto, que as ações propostas nos livros didáticos contêm uma intencionalidade muito bem definida: a demanda pela alfabetização precoce das crianças da educação infantil, produzindo um distanciamento do que é legitimado pelas DCNEI. Ao se afastar dos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos nas DCNEI (BRASIL, 2009) e do eixo interações e brincadeira igualmente autenticado e corroborado na BNCC (BRASIL, 2017), o Edital PNLD 2022 (BRASIL, 2020) apresenta uma tentativa de desconsiderar os direitos já conquistados no âmbito da educação infantil além de desqualificar o trabalho docente e as pesquisas já produzidas na área. Desconsideração esta, objetivada no livro didático em tela.

O que sustentou as ações propostas nos livros analisados foram os critérios específicos para avaliação pedagógica das obras didáticas, presentes no anexo III do Edital em pauta. Nessa direção, os livros didáticos são a materialização desses critérios, os quais são contraditórios, limitados, enviesados e de baixa qualidade. A tríade conteúdo-forma-destinatário não corresponde com as crianças de 4 e 5 anos de idade. Em outras palavras, as especificidades da infância e seu período do desenvolvimento, não são respeitados.

Cobrir tracejados, bater palmas ao repetir exaustivamente a mesma palavra, utilizar signos culturais para literacia e numeracia, quase que exclusivamente, é atestar o completo desconhecimento de quem é a criança da educação infantil e qual o papel do professor nesse período. A autonomia docente parece nunca ter estado tão ameaçada quanto agora. Ao dispor de um olhar mais atento e crítico para as propostas pedagógicas dos dois volumes analisados, foi possível perceber que as premissas para o desenvolvimento da imaginação nas crianças pré-escolares são inexistentes. Pelo caráter demasiadamente técnico das propostas, é possível que as crianças memorizem (e reproduzam) as formas e sons das letras, contudo, a apropriação da linguagem escrita bem como o desenvolvimento da imaginação, ultrapassam esse caráter.

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, desde pequenas, as crianças são capazes de estabelecer relações com a linguagem escrita dentro das possibilidades do próprio período do desenvolvimento, respeitando as especificidades próprias. Não vemos

outra forma de arrematar essa tessitura, senão defendendo e reforçando o que preconiza Zaporzhets (1987), que as condições pedagógicas favoráveis para a aprendizagem na infância não devem acontecer por meio do ensino forçado ou pela antecipação dos conteúdos escolares e, se quisermos potencializar o desenvolvimento intelectual das crianças, precisamos aprofundar suas vivências de atividades plásticas, práticas e lúdicas e também de comunicação entre si e com os adultos. Arremate este que, reforça as suturas da tríade conteúdo-forma-destinatário em análise.

6 AFASTAR-SE: EM BUSCA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento do conhecimento no sentido do objeto sempre se processa apenas dialeticamente: afastar-se, para acertar melhor
(LENIN citado por KOPNIN, 1978, p. 222).

Para manter em movimento as reflexões tecidas nesta dissertação, entendemos que é preciso nos afastar, tomar certa distância no sentido de ampliar o olhar sobre o que percebemos no caminho que trilhamos. Pretendemos condensar neste afastamento, considerações que buscam superar não só o questionamento central desta pesquisa, mas também colocar em movimento, as questões periféricas que despontaram como novas necessidades ao longo desta Travessia.

A **pergunta** que nos guiou nessa atividade de estudo foi: como criar condições e possibilidades para o desenvolvimento da imaginação como função psíquica superior na educação infantil? Indagação essa que surgiu como uma necessidade em compreender os tensionamentos existentes entre a teoria estudada e a prática observada, tal como explicitado na introdução desta pesquisa. Sustentadas pela teoria histórico-cultural e sob o arcabouço do materialismo histórico-dialético, tomamos como **objeto** desta pesquisa, o desenvolvimento da imaginação.

Reconhecemos a imaginação como neoformação do período da idade pré-escolar, ou seja, resultado das condições, premissas, conexões e inter-relações funcionais no decurso do referido período. Nessa direção nosso **objetivo geral** foi compreender *quais* são as condições necessárias para que o desenvolvimento da imaginação aconteça no período da idade pré-escolar pois entendemos que só assim seria possível refletir sobre *como* criar essas condições ou possibilidades. Em vista disso, buscamos realizar um movimento teórico no intuito de analisar a dinâmica interna da gênese da imaginação e da complexificação de seus processos no desenvolvimento psíquico infantil.

Definimos como **unidade de análise**, a tríade conteúdo-forma-destinatário como fundamento das abstrações aqui empreendidas. Consideramos que a indissociabilidade entre essas categorias representa a mais profunda significação de condicionabilidade para a gênese e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial, afetas à educação infantil.

Quando compreendemos que a imaginação não é espontânea e tem sua gênese no período da idade pré-escolar e sob determinadas premissas é possível então

pensarmos em como criar condições e possibilidades para isto ocorrer, de fato. Logo, nossa **hipótese** consistiu em considerar a unidade conteúdo-forma-destinatário, como condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com destaque para a imaginação no período da idade pré-escolar. Assim, a prática pedagógica numa perspectiva desenvolvvente representaria o *ensino* que possibilita a *aprendizagem* e o *desenvolvimento*, em unidade.

Pensar essas questões postas, em unidade, significa compreender a mútua determinação implicada nos processos educativos. Assumimos o ensino desenvolvvente no âmbito da dimensão ética da atividade pedagógica, ou seja, é necessário assumir o compromisso de criar condições para o desenvolvimento infantil por meio de uma prática pedagógica que, de fato, seja a força motriz do desenvolvimento psíquico. Esse compromisso coloca em movimento a estrutura da atividade do próprio professor, mobilizando os sentidos e significados da ação docente. Esse movimento cria possibilidades de autotransformação e, por essa ótica, se torna possível a transformação da realidade ao criar condições para a desenvolvimento pleno. Este foi o compromisso defendido nesta dissertação.

A organização do nosso texto se apresenta, portanto, como expressão do movimento do pensamento, próprio do método assumido. Partir de um todo caótico e, por meio das abstrações empreendidas, ascender ao todo concreto. A dissertação é, pois, a materialização desse movimento do pensamento. Refletir as partes da totalidade em unidade nos encaminhou a assumir cada etapa da pesquisa como expressão da nossa hipótese. O caminho metodológico gerador dos dados da pesquisa revelou as bases dinâmico-causais do desenvolvimento da imaginação e também as relações teórico-práticas decorrentes dessa compreensão.

Diante do afastamento que nos propusemos nessas considerações, ampliamos o olhar para as seções desta dissertação. Na **introdução**, anunciamos a gênese das nossas inquietações e que nos levaram ao desenvolvimento dessa síntese. Buscamos indicar os motivos efetivos da nossa atividade e delinear o caminho metodológico, considerando a unidade conteúdo-forma-destinatário como fundamento de uma prática pedagógica desenvolvvente na educação infantil e, como condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, entre elas, a imaginação.

Na **seção dois**, apresentamos os fundamentos teóricos-filosóficos e metodológicos diante do caminho metodológico delineado. Assim, nesta seção, esmiuçamos os alicerces da compreensão histórico-cultural do desenvolvimento humano perante o materialismo histórico-dialético. Foi possível estabelecer princípios norteadores como guia das análises e sínteses realizadas no decurso da escrita. Ainda, apresentamos compreensões

teóricas acerca da natureza cultural do desenvolvimento e da dinâmica interna do processo de formação e constituição das funções psíquicas superiores, especificamente humanas. Assumimos a teoria da atividade como força motriz desta compreensão.

Diante disso, na **terceira seção**, discutimos as especificidades do desenvolvimento infantil no período da idade pré-escolar, caracterizando em pormenores o nosso **destinatário**. Ao considerar conteúdo-forma-destinatário em unidade, entendemos que conhecer nosso destinatário é parte indissolúvel da prática pedagógica numa perspectiva desenvolvimental. A possibilidade de que o ensino resulte em aprendizagem e desenvolvimento é condicionada ao entendimento de “*para quem*” este ensino é pensado e quais os modos de garantir essas possibilidades.

Assim, a criança pré-escolar, a quem se destina nossa compreensão, se encontra em período do desenvolvimento que figura a transição entre duas etapas da educação básica brasileira: a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Permeada de tensionamentos, essa transição adquire contornos que pendem para uma ou outra etapa, levando a professora e/ou o professor, muitas vezes desconsiderar as especificidades do desenvolvimento psíquico neste período.

A situação social do desenvolvimento da criança pré-escolar é resultado de ações empreendidas no decurso do período anterior e do estabelecimento de uma nova contradição: necessidade de agir e impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação. Na resolução dessa contradição, encontra-se a maneira pela qual a criança se relaciona com o mundo neste período: a brincadeira de papéis sociais (atividade guia) e as atividades produtivas (atividades acessórias). É por meio dessas atividades que a criança pré-escolar é capaz de superar a contradição posta pela situação social do desenvolvimento. Importa para a criança, o processo da brincadeira de papéis, pois é por meio deste que se torna possível reproduzirem e se apropriarem dos modos de ação nas relações sociais. Ademais, as atividades produtivas podem surgir como possibilidades gestadas no decurso da brincadeira e auxiliar na complexificação dos modos de perceber, ser e estar no mundo. Neste contexto, a imaginação surge como produto destas, despontando no final do período pré-escolar e tornando-se mais elaborada, a depender dos processos de vida e educação nos períodos subsequentes.

Para consolidar essa compreensão, a **quarta seção** foi dedicada ao nosso objeto de pesquisa, o **produto da prática** social. Nesta, caracterizamos o desenvolvimento psíquico da imaginação no período da idade pré-escolar. Conhecer a função psíquica superior da qual estamos nos referindo, nos aproxima da compreensão acerca de sua gênese e dos

processos de complexificação. Entender a dinâmica interna destes nos permite refletir sob uma prática pedagógica direcionada para tal.

Na perspectiva pela qual respondemos em nossas análises, a imaginação é produto da dinâmica entre a situação social do desenvolvimento no período da idade pré-escolar e as condições concretas dos processos de vida e educação. Sua natureza cultural indica a não espontaneidade de seu surgimento, ou seja, enquanto função psíquica superior, a imaginação carece ser ensinada e apropriada pelas crianças. O ensino aqui, compreendido como “*garantir as condições para*”. Ainda que sua gênese se dê no período da idade pré-escolar, a referida função atinge maior grau de complexificação nos períodos subsequentes.

A imaginação é composta por uma relação dialética entre atividade reprodutora e atividade criadora. Por tal relação, adquire contornos específicos em cada período do desenvolvimento além de ser indispensável para a atividade humana vital. Ademais, por tal especificidade, há distintas formas de relação entre a imaginação e a realidade, mas que mantêm certa similaridade, em especial no que se refere a importância do acúmulo de experiência nos processos de gênese e desenvolvimento.

Por este ângulo, foi possível vislumbrar implicações pedagógicas para o desenvolvimento da imaginação na educação infantil. Dentre as premissas fundamentais, a experiência se insere na constituição do repertório cultural da criança. A criança toma os elementos da realidade presentes nas experiências vivenciadas e os reelabora na medida em que vão se apropriando da cultura humana. Disso decorre a fundamental importância em possibilitar o acesso ao patrimônio da humanidade, em suas formas mais elaboradas no sentido de ampliar o repertório cultural das crianças.

Ainda, nas raízes do fundamento teórico que nos sustenta, a arte se torna produto e fonte do desenvolvimento humano, em especial no que tange aos processos da imaginação. O conteúdo carregado pelas artes são condensações históricas da condição humana, portanto, não é concebível redirecioná-la para algo que esteja alheio a esta. Na direção da unidade conteúdo-forma-destinatário, significa considerar que o conteúdo das artes é fonte do desenvolvimento das crianças pré-escolares, desde que observada a forma.

Frente a esta constatação, tem-se origem nossa **quinta seção**, que tratou de identificar por meio dos livros didáticos a prática pedagógica revelada como possibilidade de desenvolvimento da imaginação. Julgamos que a melhor maneira de indicar o que esta seção nos aclarou é advertindo que a prática pedagógica revelada nos livros **não são**, de fato, possibilidades desenvolventes. O que se revelou foram propostas de práticas pedagógicas abusivamente limitantes e cerceadoras do desenvolvimento psíquico.

Considerando a relação dialética entre **conteúdo e forma**, analisar o livro didático nos possibilitou objetivar nossa análise, em busca de responder ao questionamento proposto. Contudo, nessa objetivação, novas e outras indagações surgiram. O que nos cabe ressaltar é a perda da identidade de uma educação infantil com finalidades próprias. Foi possível, diante do conteúdo e da forma que se apresentam nos livros, conjecturar acerca da tentativa em legitimar a antecipação da alfabetização. Não obstante o conteúdo de literacia e numeracia perfazerem cerca de 80% das propostas, a forma demasiadamente fragmentada e descontextualizada restringem o acesso das crianças aos conteúdos do mundo, dos homens e da natureza.

O sentimento de impotência frente a essa realidade posta na contemporaneidade abre espaço para o fortalecimento da luta por uma educação infantil de qualidade para todas as crianças, que ultrapasse o aspecto discursivo e seja, de fato, indicativo de uma educação para a transformação da realidade. Entendemos que os esforços teóricos empreendidos nesta seção são sustentáculos para pensar a prática pedagógica numa perspectiva desenvolvente que contempla a unidade conteúdo-forma-destinatário. Em última instância, é a materialização da apropriação teórica como condição de liberdade docente, produto mais expressivo do binômio teoria-prática indissociáveis.

Assim, a partir das sínteses engendradas nas discussões dessa dissertação, foi possível comprovar a **hipótese** de que a prática pedagógica considerada numa perspectiva desenvolvente, e que contemple a unidade conteúdo-forma-destinatário é condição para o desenvolvimento da imaginação no período da idade pré-escolar. A afirmativa dessa hipótese se deu no movimento histórico de análise crítica dos livros didáticos para crianças da pré-escola. Ao confrontar a unidade representada nos livros, foi possível verificar a inconsciência e a não-correspondência entre as partes.

Desse modo, o problema de pesquisa é respondido na medida em que compreendemos quais são as condições necessárias para o desenvolvimento da imaginação e percebemos sua ausência no conteúdo propagado em forma de propostas descontextualizadas nos livros didáticos. Se pudéssemos empreender uma resposta direta ao nosso problema, diríamos: o *como* **não** se encontra nos livros didáticos analisados. Contudo, o *détour* realizado nos impede essa linearidade.

A complexidade da trama está na contradição do objeto, na luta dos contrários, na transformação, na superação por incorporação, nas relações de classe, na queda de Sísifo, na descaracterização do trabalho pedagógico, na perda da autonomia docente, entre outros indícios que assumem grandeza de primeira ordem das questões postas em nossa

pesquisa. Por isso, compreender, de fato, as condições do desenvolvimento da imaginação e assim poder criar as possibilidades para tal, exige transformação no pensamento e na ação, transformação essa que se torna possível somente após realizar o *détour*, tal como fundamentado em nossa pesquisa.

O desconhecimento acerca do que é e do que promove o desenvolvimento humano dá margem para propostas tais como as evidenciadas nos livros didáticos analisados, frágeis na forma como são veiculadas e diante de um conteúdo alheio ao destinatário. Compreender que a produção da humanidade em cada indivíduo singular é uma atividade que requer superação por incorporação do natural ao cultural, do elementar ao superior - e que esta se dá no decurso de um processo educativo - é condição do trabalho pedagógico que toma lugar nas instituições de educação infantil. Entendemos que, cabe ao docente criar necessidades humanizadoras nas crianças, dar sentido para que suas ações superem os limites do conhecimento cotidiano e assim contribuir, de fato, para o seu desenvolvimento. No âmbito dessa compreensão, é possibilitar que as crianças tenham condições de operar com signos e significados numa realidade plena de sentidos.

A adoção do livro didático para o uso das crianças de 4 e 5 anos de idade vem na contramão dessa compreensão. Ao subverter a finalidade da educação infantil, subverte-se igualmente o objetivo e o conteúdo das ações pedagógicas. O caráter descritivo e não reflexivo dos enunciados bem como as propostas que sugerem ações fragmentadas, de cópia e repetição mecânica fazem com que os modos de ensino tenham pouco ou nenhum impacto na aprendizagem das crianças e, conseqüentemente no desenvolvimento psíquico posto que, não oferecem as condições necessárias para o surgimento e complexificação das funções psíquicas superiores tais como a percepção, memória, imaginação, atenção e pensamento teórico. A autonomia de ler e escrever decorre dessa experiência e não o contrário.

Diante desse quadro, depois de nos afastar e observar a amplitude de nossas sínteses, nos reaproximamos do nosso objeto, agora concreto pensado, destacando que a prática pedagógica desenvolvente possibilita condições de a criança expressar, objetivar e concretizar a imaginação e o pensamento, requalificar a percepção, as emoções e sentimentos em relação às experiências vivenciadas, o que envolve refletir acerca dos processos constitutivos e expressivos da linguagem.

Este é o *como* que carece ser fomentado nas instituições de educação infantil. Fundamentar o trabalho pedagógico nesses pilares é possibilitar o amplo acesso aos repertórios culturais contidos no patrimônio artístico da humanidade e propiciar um vasto,

efetivo e contínuo desenvolvimento das capacidades e domínio dos processos imaginativos. E isso não cabe em uma *cápsula*⁵⁶ - estanque no livro didático.

O processo educativo é um ato constante de criação, orientado para o *devir*. Não comporta o pronto e acabado. Resiste, *apesar de*. É preciso, pois, organizar o processo e oferecer ferramentas que possibilitem romper com a encapsulação e fazer com que a significação ora encapsulada, transborde, cristalizando-se em novos e outros processos educativos, criativos e humanizadores, num constante movimento de superação.

⁵⁶ ENGSTRÖM, Yrjo. *Non scolare sed vitae discimus*: Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: HARRY, Daniels (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 175-197.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade de alfabetização discursiva**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- ALBUQUERQUE Ana Paula Pachega da Silva.; SILVA Thaise da. O uso do livro didático na Educação Infantil: letramento ou alfabetização em foco? **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, v. 5, n. 10, p. 5-22, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/hre.v5i10.8040> Acesso em: 15 abr. 2022.
- ARENA, Dagoberto Buim. Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 71-87. 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2020458> Acesso em: 15 abr. 2022.
- ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v17n1a2010-11> Acesso em: 15 abr. 2022.
- ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 62-76. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2021528> Acesso em: 15 abr. 2022.
- ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização humanizadora. **NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora**, [s.l], n. 1, p. 1-3, nov/dez., 2020b. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-01-novembro-dezembro-de-2020/> Acesso em: 15 abr. 2022.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. **Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá, PR: EDUEM, 2007.
- BARTRA, Eli. **Frida Kahlo: mujer, ideología y arte**. 2. ed. Barcelona: Icaria Editorial, 1994.
- BARTRA, Eli. 10 anos de Frida Kahlo: como mexicana se tornou uma das mulheres mais conhecidas do mundo? **Crônicas do Sul**, s.l, 2. ago. 2017. Disponível em: <https://cronicasdosul.com/2017/08/02/110-anos-de-frida-kahlo-como-mexicana-se-tornou-uma-das-mulheres-mais-conhecidas-do-mundo/> Acesso em: 18 dez. 2022.
- BODROVA, Elena; LEONG, Deborah. J. Learning and development of preeschool children from the Vygostkian perspective. *In*: KOZULIN, Alex; GINDIS, Boris; AGEYEV, Vladimir; MILLER, Suzanne. (org.). **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context** (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press. 2003. p. 156-176.
- BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; GOBBATO, Carolina. Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando? *In*: XI Reunião científica regional da Anped - Anped Sul, **Anais**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. p. 1-16. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_CRISLIANE-BOITO-MARIA-CARMEN-SILVEIRA-BARBOSA-CAROLINA-GOBBATO.pdf Acesso em: 15 abr. 2022.

BORGES, Juliana Diniz Gutierrez; GARCIA, Maria Manuela Alves. O livro didático para professoras de educação infantil: um artefato pedagógico da subjetivação docente.

Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, a. 24, n. 43, set./dez. 2019. p. 193-221.

Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9641> Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Decreto-lei 9.496, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília: DF, p. 6544, vol. 12, 23 dez. 1996. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Editais de Convocação Nº 02/2020 – CGPLI PNLD 2022**. Brasília: DF, 21 maio 2020. 2020. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022> Acesso em: 25 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília: DF, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Decreto nº 9. 765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**: 11 abr. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Portaria nº 77, de 9 de julho de 2021. Divulga o resultado final da avaliação pedagógica das obras didáticas e pedagógicas inscritas e validadas no âmbito do Edital de Convocação CGPLI nº 2/2020 - PNLD 2022 - Educação Infantil, no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 129, Brasília, DF, p. 39, 12 jul. 2021. Disponível em:

https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/Resultado_final_do_PNLD_2022_Educacao_Infantil_Objeto_1_e_3_Portaria_n_7_7_de_09_07_2021_12_07_2021.pdf Acesso em 31 out. 2021.

BULHÕES, Larissa Figueiredo Salmen Seixlack; MARTINS, Lígia Márcia. A relação intrínseca entre a psicologia histórico-cultural e a epistemologia marxiana. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 23, p. 47-58, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/39177/pdf> Acesso em: 22 dez. 2022.

CARBONIERI, Juliana. **As experiências estéticas como promotoras do desenvolvimento da imaginação no período da idade pré-escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2021.

100p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, e215280, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020215280> Acesso em: 07 out. 2022.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta aberta: pré-escola I**. vol. 1 (crianças pequenas de 4 anos). São Paulo: FTD. 2020a.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta aberta: pré-escola I**. vol. 2 (crianças pequenas de 5 anos). São Paulo: FTD. 2020b.

CARVALHO, Marco Antônio Machado. **Design gráfico psicodélico aplicado a indústria fonográfica**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Design) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva; MILLER, Stella. Atividade de estudo: ferramenta para a constituição do autor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 261-270, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.22790> Acesso em: 16 set. 2022.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As imagens na educação infantil: uma abordagem a partir da cultura visual. **Zero a seis**, v. 11, n. 19, p. 26-42, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2009n19p26/10377> Acesso em: 11 nov. 2021.

DEBIAZI, Márcia da Silva Magalhães; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. A relação entre arte e trabalho na estética de Marxista. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 12., 2013, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: PPE-UEM, 2013. p. 1-17. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/34.pdf Acesso em: 26 ago. 2022.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

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

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Caderno CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004> Acesso em: 10 jan. 2023.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2011.

ELKONIN, Daniil B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. *In*: SMIRNOV, Anatoli A. et al. (org.). **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960. p. 504-522.

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

ELKONIN, Daniil Borisovitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da infância. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (org.). **Ensino Desenvolvimental Antologia**. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 149-172.

ELKONIN, Daniil Borisovitsch. Estrutura da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 2. ed. Curitiba, PR: CRV, 2020.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. São Paulo, SP: Boitempo, 2020.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A historicidade na constituição do sujeito: considerações do marxismo e da Psicologia Histórico-cultural. *In*: TOMANIK, Eduardo Augusto; CANIATO, Angela Maria Pires; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). **A constituição do sujeito e a historicidade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 6. ed. rev. Curitiba: Positivo, 2006.

FRACETTO, Patrícia. **Emoção e imaginação no trabalho com crianças pequenas na educação infantil: um estudo exploratório com base nas ideias de Vigotski**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2020.

GALVÃO, Ana Carolina. (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues; MILLER, Stela. **A imaginação infantil: relações entre gêneros discursivos, desenhos e brincadeira de papéis sociais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Alfabetização e ensino da linguagem na escola no contexto da cultura escrita. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 6, p. 9-22, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18423> Acesso em: 15 abr. 2022.

HERRERA, Hayden. **Frida: A Biografia**. São Paulo, SP: Gobo, 2011.

IGNATIEV, Ivan. La Imaginación. *In*: SMIRNOV, Anatoli et al. (org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 308-338.

ILJENKOV, Evald Vasilievich. **A dialética do ideal**: escritos de E. V. Iljenkov. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2016.

KOPNIN, Pável Vassílyenvitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira. 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1976.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Daniil Borisovich Elkonin: Um estudo das ideias de um ilustre (des)conhecido no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2011.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvente. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 6, n. 3, p. 721-734, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv6n3.a2022-67175> Acesso em: 10 jan. 2023.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 129-148.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (org.). **Ensino Desenvolvimental Antologia**. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 39-58.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016a. p. 119-142.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2016b. p. 59-83.

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

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (org.). **Fundamentos Psicológicos e Didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LURIA, Alexander Romanovich. Speech development and the formation of mental processes. *In*: COLE, Michael; MALTZMAN, Irving. (ed.). **A handbook of contemporary soviet psychology: abnormal and social psychology**. New York, London: Basic Book Publishers, 1969. p. 121-162.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. 2. ed. São Paulo, SP: Ícone Editora, 2015.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 5. ed. São Paulo, SP: Ícone Editora, 2008.

LUZ, Aline Pires. **A arte psicodélica e sua relação com a arte contemporânea norte-americana e inglesa dos anos 1960**: uma dissolução de fronteiras. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

MARINO FILHO, Armando. **A atividade de estudo no ensino fundamental**: necessidade e motivação. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

MARQUES, Priscila Nascimento. (org.). **Liev S. Vigotski**: escritos sobre arte. Bauru, SP: Mireveja Editora, 2022.

MARQUES, Priscila Nascimento. O “jovem” Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e183267, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844183267> Acesso em: 05 set. 2022.

MARQUES, Priscila Nascimento. **O Vygótski incógnito**: escritos sobre arte (1915-1926). 2015. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.

MARTINS, João Batista. Da relação Vigotski e Leontiev - Alguns apontamentos a respeito da história da psicologia soviética. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 47, n. 1, p. 43-51, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28426980006.pdf> Acesso em: 07 out. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo, SP: Xamã, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013a.

MARTINS, Lígia Márcia. Introdução aos Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Sócioistórica. *In*: MARTINS, Lígia Márcia. (org.). **Sociedade, Educação e Subjetividade**: Reflexões Temáticas à Luz da Psicologia Sócio-Histórica. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2008, p. 36-60.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados. 2013b.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 93-122.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nadia Mara. Trabalho e Atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/P4BLV9bV3zzMmqJ7bDkjcCc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 dez. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial. 2007.

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

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. ed. eletrônica. São Paulo, SP: Boitempo Editorial. 2013.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2004, p. 135-154.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097> Acesso em 15 abr. 2022.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da infância. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, p. 1-12, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825/4249> Acesso em: 15 abr. 2022.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371> Acesso em: 15 abr. 2022.

MELLO, Suely Amaral. Método fônico na educação infantil: bem vindos à Idade Média. **NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora**, [s.l], n. 7, p. 1-3, nov/dez., 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-07-novembro-dezembro-de-2021/> Acesso em: 15 abr. 2022.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. 2. ed. rev. amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 21-36.

MELLO, Suely Amaral. Posfácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. rev. amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MELLO, Suely Amaral.; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464441603> Acesso em: 15 abr. 2022.

MELLO, Suely Amaral; SILVA, Greice Ferreira. BNCC: um currículo integrador da infância brasileira? **Debates em Educação**, s.l., v. 8, n. 16, p. 66-88, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p66> Acesso em: 10 jan. 2023.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A educação estética em sala de aula: para além da instrumentalização da arte e da vida na escola. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; ABREU, Fabrício Santos Dias (org.). **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 23-39.

MIEIB. Carta aberta do MIEIB. **Posicionamento público contrário aos livros didáticos na educação infantil**. 2021. Disponível em: https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/08/06.08.2021_CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_N%C3%83O-AO-LIVRO-DID%C3%81TICO-NA-EI.pdf Acesso em: 28 out. 2021.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. O lugar da imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ALVAREZ, Patrícia. (org.). **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber Livros, 2014. p. 63-97.

MOREIRA, Andressa Urtiga; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Experiência estética, arte, imaginação e criação na psicologia de Lev Vigotski. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; ABREU, Fabrício Santos Dias de. (org.). **Educação Estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020. p. 41-52.

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

MUKHINA, Valeria. Características psicológicas da criança recém-nascida até os sete anos de idade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (org.). **Antologia do ensino desenvolvimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 151-184.

MUSSE, Ricardo. Apresentação. *In*: ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. São Paulo, SP: Boitempo, 2020.

NUNES, Rodrigo Lima. **A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: GALVÃO, Ana Carolina. (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 69-96.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.).

Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Construção de princípios para a organização do ensino na educação infantil a partir da análise da prática do professor: relato de um percurso investigativo pautado no materialismo histórico-dialético. *In:* TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. (org.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural:** método e metodologia de pesquisa. 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2019. p. 131-146.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino a educação infantil na perspectiva histórico-cultural:** um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. A educação como produção da humanidade nas crianças; contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *In:* MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara. (org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2019. p. 59-80.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. Crianças pequenas na escola: contradições e potencialidades. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 112–129, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v32i2.70895> Acesso em: 10 jan. 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru, SP: Mireveja Editora, 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312> Acesso em: 10 jan. 2023.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade.** 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PETROVSKY, Arthur Vladimirovich. A imaginação. *In:* LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (org.). **Ensino Desenvolvimental Antologia.** Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 181-198.

PINO, Angel. **As marcas no humano:** as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia. **Quando não é a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RABATINI, Vanessa Gertrudes. **O desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar:** uma análise a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2016.

REPINA, Tamara Alexandrovna. Development of Imagination. *In*: ZAPOROZHETS, Alexander; ELKONIN, Daniil Borisovich. (org.). **The psychology of preschool children**. Cambridge: MIT Press, 1974. p. 255-275.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Revista Pró-Posições**, v. 14, n. 1, p. 177-194, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643915> Acesso em: 10 jan. 2023.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. **Obutchiênie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, MG, v. 3, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51697> Acesso em: 11 set. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: SEED, 2010. p. 97-110.

SILVA, Greice Ferreira. **Formação de leitores na educação infantil: contribuições das histórias em quadrinhos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

SILVA, Greice Ferreira da. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SILVA, Mariana Cristina. **O desenvolvimento da Imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

SILVA, Mariana Cristina da; PASQUALINI, Juliana Campregher. A imaginação e seu processo formativo à luz da psicologia histórico-cultural. **Obutchiênie: Revista de Didática**

e **Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, MG, v. 3, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51700> Acesso em: 11 set. 2022.

SILVA, Katia Oliveira da; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Arte, emoção e imaginação: as experiências emocionais de crianças na relação com a literatura fantástica ‘O Pequeno Príncipe’. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; ABREU, Fabrício Santos Dias de. (org.). **Educação Estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020. p. 121-134.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, a. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003> Acesso em: 10 jan. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A atividade criadora do homem: a trama e o drama. Apresentação. In: VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2009. p. 7-10.

SOKOLOV, Alexander N. La memoria. In: SMIRNOV, Anatoli A. et al. (org.). **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960. p. 201-231.

SOKOLOV, Alexander N. Studies of the speech mechanisms of thinking. In: COLE, Michael; MALTZMAN, Irving. (ed.). **A handbook of contemporary soviet psychology: abnormal and social psychology**. New York, London: Basic Book Publishers, 1969. p. 531-573.

SOLOVIEVA, Yulia. **El dibujo como actividad formativa em la edad pré-escolar: de la teoria a la práctica**. México: Trillas, 2016.

SOUZA, Milena Pimenta; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. Arte e Currículo: contradições. In: PEDERIVA, Patricia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. (org.). **A escola e a educação estética**. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 43-52.

STEIN, Vinícius. **A educação estética: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

TANAMACHI, Elenita de Rício; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Teoria, Método e Pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. In: BEATÓN, Guillermo Arias, et al. (org.). **Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural: interfaces Brasil-Cuba**. Maringá, PR: EDUEM, 2018. p. 91-108.

TOASSA, Gisele. “Atrás da consciência, está a vida”: o afastamento teórico Leontiev-Vigotski na dinâmica dos círculos vigotskianos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 445-462, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016144457> Acesso em: 07 out. 2022.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Revista Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, p. 67-84, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf Acesso em: 10 jan. 2023.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia

- Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-62.
- TUNES, Elisabeth; PRESTES, Zoia. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 285-314, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100014> Acesso em: 07 out. 2022.
- VENGER, Leonid A. **Temas de Psicologia Preescolar.** Tomo I e II. Cuba, Habana: Instituto Cubano del Libro, 1976.
- VIANNA, Maria Leticia Rauen. **Desenhando com todos os lados do cérebro: possibilidades para transformação das imagens escolares.** Curitiba, PR: Intersaberes, 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In:* VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2021a. p. 209-239.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A educação estética. *In:* VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica.** 3. ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 321-363.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Escritos sobre arte. *In:* MARQUES, Priscila Nascimento. (org.). **Liev S. Vigotski: escritos sobre arte.** Bauru, SP: Mireveja Editora, 2022.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fragmentos das anotações de Vigotski para conferências sobre psicologia infantil. *In:* ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo.** 2. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2009. p. 423-433.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018a.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. *In:* VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2021b. p. 269-288.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929: [Psicologia concreta do homem]. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Rio de Janeiro, RJ: E-Papers, 2018b.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas I: El significado histórico de la crisis de la Psicología.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L. 2013.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas II: Pensamiento y lenguaje: Conferencias sobre Psicología.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L. 2014.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L. 2012a.

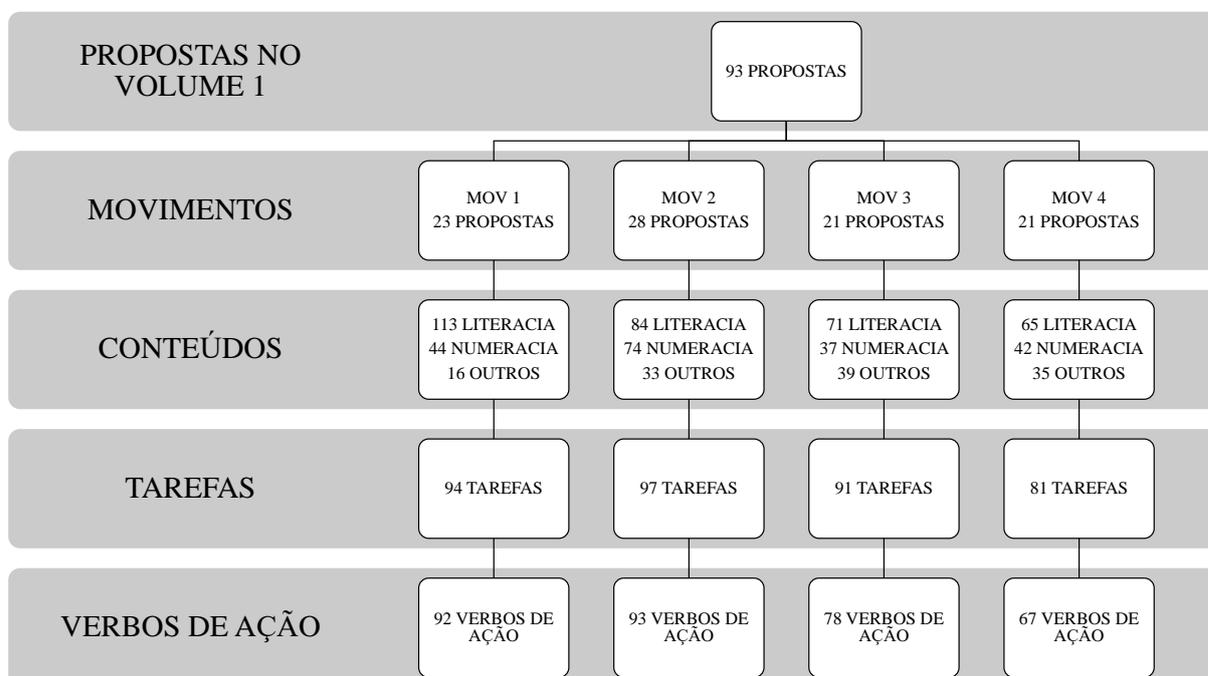
VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas IV:** problemas de la psicología infantil. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L. 2012b.

ZAPOROZHETS, Alexander. Importancia de los periodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. *In:* DAVIDOV, Vasili.; SHUARE, Martha. (org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS.** Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 228-149.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Esquema da estrutura da organização curricular do volume 1 – crianças pequenas de 4 anos.



Fonte: elaboração da autora, 2023.

APÊNDICE B

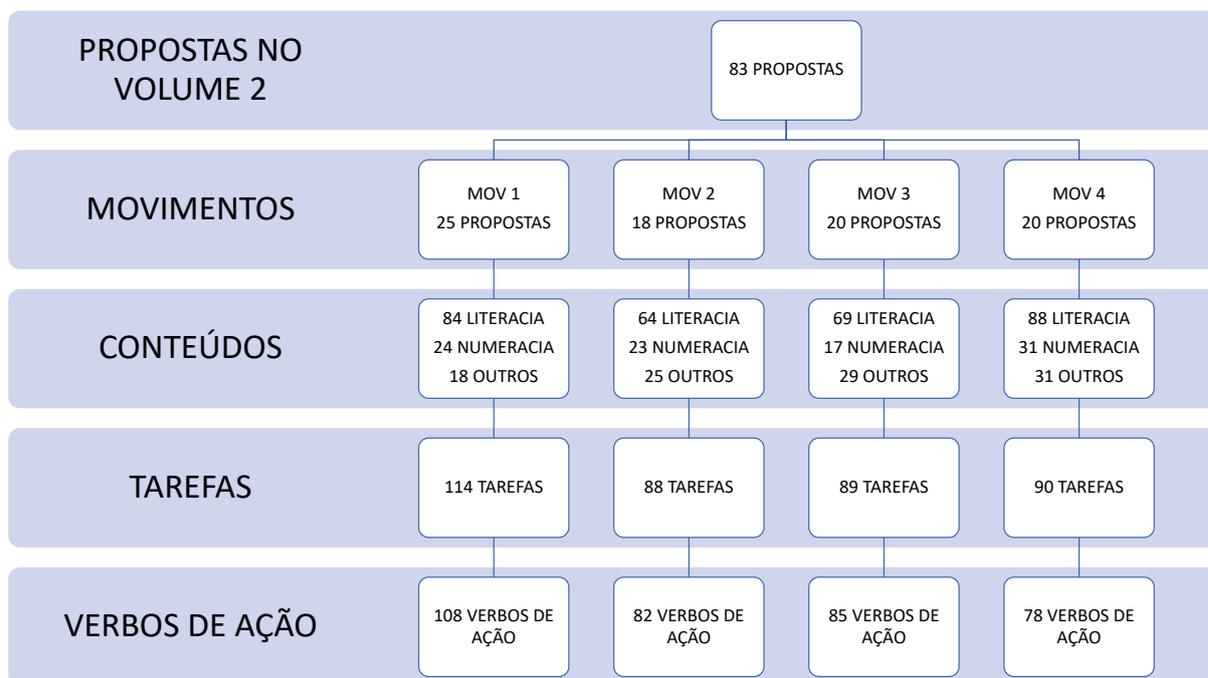
Verbos de ação encontrados nas tarefas das propostas do volume 1 (4 anos).

	CONHECER E CONVIVER	BRINCAR E FESTEJAR	EXPLORAR E DESCOBRIR	EXPRESSAR E PARTICIPAR	TOTAL
ESCREVER	11	10	11	12	44
DESENHAR	15	9	9	8	41
PINTAR	7	12	7	5	31
CONTORNAR	8	8	6	4	26
MARCAR	2	7	4	5	18
COBRIR PONTILHADO	5	5	5	1	16
OBSERVAR	4	5	3	3	15
RECITAR	4	3	4	1	12
COMPLETAR	2	3	2	5	12
CANTAR	5	4	0	2	11
BATER PALMAS	4	2	2	3	11
LER	4	4	2	1	11
REGISTRAR	1	4	3	2	10
BRINCAR	3	2	2	2	9
CONTAR	3	2	2	2	9
COLAR	5	2	1	0	8
DESCOBRIR	0	1	3	1	5
RECORTAR	1	2	1	0	4
DECORAR	1	2	0	1	4
ENCONTRAR	0	1	1	2	4
MONTAR	1	1	0	1	3
NUMERAR	0	1	2	0	3
CONSTRUIR	0	0	0	3	3
CONSTRUIR	2	0	0	0	2
JOGAR	1	0	1	0	2
COMPARAR	2	0	0	0	2
FAZER	0	1	0	1	2
LIGAR	0	1	0	1	2
CRIAR	0	1	1	0	2
CONVERSAR	0	0	2	0	2
PESQUISAR	0	0	2	0	2
COMENTAR	0	0	2	0	2
RISCAR	1	0	0	0	1
TEATRO	0	0	0	1	1

Fonte: elaboração da autora, 2023.

APÊNDICE C

Esquema da estrutura da organização curricular do volume 2 – crianças pequenas de 5 anos.



Fonte: elaboração da autora, 2023.

APÊNDICE D

Verbos de ação encontrados nas tarefas das propostas do volume 2 (5 anos).

	INTERAGIR E RESPEITAR	BRINCAR E COMEMORAR	OBSERVAR E APRENDER	MANIFESTAR E VALORIZAR	TOTAL
ESCREVER	16	3	11	9	39
COBRIR TRACEJADO	6	7	8	8	29
PINTAR	9	7	6	5	27
CONTORNAR	6	9	4	7	26
BATER PALMAS	4	7	7	8	26
DESENHAR	9	5	6	5	25
MARCAR	5	4	8	5	22
OBSERVAR	10	3	6	2	21
LER	0	8	4	8	20
SUBLINHAR	2	5	4	6	17
REGISTRAR	3	5	2	4	14
CANTAR	4	3	5	1	13
CONTAR	4	4	3	2	13
DESCOBRIR	6	1	2	4	13
COMPLETAR	4	3	2	1	10
LIGAR	1	2	2	1	6
BRINCAR	3	2	0	0	5
CONSTRUIR	3	0	0	1	4
RECITAR	2	0	2	0	4
MONTAR	1	2	1	0	4
CRIAR	1	2	1	0	4
PESQUISAR	1	0	0	1	2
NUMERAR	1	0	0	0	1
COMPARAR	1	0	0	0	1
ACOMPANHAR	1	0	0	0	1
MEDIR	1	0	0	0	1
CORTAR	1	0	0	0	1
FAZER	1	0	0	0	1
RELAXAR	1	0	0	0	1
CONHECER	1	0	0	0	1
SUBTRAIR	0	0	1	0	1

Fonte: elaboração da autora, 2023.