



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA LORRANE ARAÚJO ALVES

**A IMAGINAÇÃO, OS PROCESSOS CRIATIVOS E O BRINCAR NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

**Goiânia
2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

PRISCILA LORRANE ARAÚJO ALVES

3. Título do trabalho

A IMAGINAÇÃO, OS PROCESSOS CRIATIVOS E O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por Priscila Lorrane Araújo Alves, Discente, em 17/07/2023, às 08:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Marcia Ferreira Torres Pereira, Professor Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em 20/07/2023, às 17:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3894466 e o código CRC C58AF72D.

PRISCILA LORRANE ARAÚJO ALVES

**A IMAGINAÇÃO, OS PROCESSOS CRIATIVOS E O BRINCAR NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais

Orientadora: Professora Dra. Márcia Ferreira Torres
Pereira

**Goiânia
2023**

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

ALVES , PRISCILA LORRANE ARAÚJO
A IMAGINAÇÃO, OS PROCESSOS CRIATIVOS E O BRINCAR NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA [manuscrito] / PRISCILA
LORRANE ARAÚJO ALVES . - 2023.
83 f.

Orientador: Profa. Dra. MÁRCIA FERREIRA TORRES PEREIRA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2023.

Bibliografia.
Inclui siglas.

1. Infância; . 2. Processos Criativos; . 3. Brincar; . 4. Brincadeira; .
5. Jogo.. I. PEREIRA, MÁRCIA FERREIRA TORRES , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº 28 da sessão de Defesa de Dissertação de **PRISCILA LORRANE ARAÚJO ALVES** que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos vinte e três dias do mês de junho de dois mil e vinte e três (23/06/2023), a partir das 9:00, em formato híbrido, nas dependências da Faculdade de Educação da UFG e na plataforma virtual no link público <https://meet.google.com/vrx-endr-jqg>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**A IMAGINAÇÃO, OS PROCESSOS CRIATIVOS E O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Profª. Drª. **Márcia Ferreira Torres Pereira** (PPGE/FE/UFG), doutora em Educação pela UFG e UFSCar, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Profª. Drª. **Marilza Vanessa Rosa Suanno** (PPGE/FE/UFG), doutora em Educação pela UCB - integrante titular interna e Profª. Drª. **Luiza Pereira Monteiro** - (UEG), doutora em Educação pela USP - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Profª. Drª. **Márcia Ferreira Torres Pereira**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e três dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. **Márcia Ferreira Torres Pereira**

Profª. Drª. **Marilza Vanessa Rosa Suanno**

Profª. Drª. **Luiza Pereira Monteiro**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Marilza Vanessa Rosa Suanno**, Professora do Magistério Superior, em 23/06/2023, às 17:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Ferreira Torres Pereira**, Professor Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em 26/06/2023, às 15:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima**, Coordenadora de Pós-Graduação, em 17/07/2023, às 08:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3843071 e o código CRC 49C0CBC5.

Referência: Processo nº 23070.035495/2023-64

SEI nº 3843071

DEDICATÓRIA

*À minha mãe, Eliane.
Exemplo de mãe, filha e mulher.
Sem a sua presença não
conseguiria chegar até aqui.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Pública, por garantir a oportunidade de produção e transmissão de conhecimentos científicos e formação humana, por meio de programas de ensino, pesquisa e extensão.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, às coordenadoras professoras Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima e Dra. Marilza Vanessa Suanno, às secretárias Adenilde de Oliveira Souza, Marina Junqueira Coutinho Moreira e Marizeth Ferreira Farias, pelo apoio, dedicação e atendimento aos estudantes do programa.

Aos professores da banca de defesa Profa. Dra. Marilza Vanessa Suanno; Profa. Dra. Luiza Pereira Monteiro, pelas contribuições e pelos esclarecimentos necessários para o processo de escrita da dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

À Professora Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães pelos incentivos ao longo da graduação em Pedagogia, pelos ensinamentos e orientações no início dessa caminhada.

À Professora Dra. Márcia Ferreira Torres Pereira, estudiosa e pesquisadora do campo da infância, por suas orientações no estágio final do meu trabalho, por me acompanhar de perto, por suas contribuições e por ter me proporcionado importante crescimento formativo enquanto pesquisadora.

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente me acompanharam e contribuíram de perto e de longe nessa importante etapa da minha formação acadêmica.

À minha mãe, Eliane, e ao meu padrasto, Sebastião, a minha gratidão por sempre estarem ao meu lado com compreensão e apoio incondicional neste momento importante da minha vida, pelos cuidados, incontáveis conselhos e pela paciência nesses quase intermináveis meses de escrita.

Ao meu irmão, Wesley e à minha cunhada Adrielle, pelos incentivos, apoio e por sempre respeitarem minhas escolhas.

Às minhas irmãs de coração, Samara, Saraisly e Sabrina, pelo apoio de sempre.

À minha sobrinha Emilly e ao meu sobrinho Gabriel, que me enchem de orgulho por suas escolhas.

Às tias, tios, primos e primas por compreenderem minha ausência e por continuarem me apoiando nesses dois anos de caminhada à distância.

À minha avó e melhor amiga, Maria, pelas histórias sempre acompanhadas de café quentinho e boas conversas, me ensinando muito sobre o que é viver e o que valorizar na vida.

Às minhas amigas, Rita, Neuzelita, Ingrid, Kátia Braga, Eleny, Lucimar, Ivone, Maria Lúcia, Walerya, Andréa, Márcia, Lara, ao meu amigo Indresson, pelos cuidados, por me incentivarem, não me negarem apoio em todos os sentidos e, principalmente, por estarem presentes quando foi necessário.

Especialmente à minha amiga e parceira Simone, minha maior incentivadora desde o início desta caminhada, companheira de lutas e de vitórias, que não negou esforços para me ajudar quando precisei e esteve presente em todos os momentos, sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho!

RESUMO

Esta dissertação tem como tema “A imaginação, os processos criativos e o brincar no desenvolvimento da criança”. O objetivo dessa pesquisa bibliográfica é compreender como ocorrem os processos criativos e como podem ser potencializados para o desenvolvimento da criança na primeira infância e na idade pré-escolar, considerando os recursos, instrumentos e procedimentos oferecidos à educação para a autonomia. Destacamos a perspectiva histórico-cultural, especificamente nos estudos de Lev S. Vigotsky, sobre os princípios centrais de sua teoria do desenvolvimento das funções mentais superiores, enfatizando a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento e as relações com a cultura. Consideramos a imaginação no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano a partir de Vigotski (2014) que aborda os processos criativos nas crianças desde uma idade precoce, com o objetivo de expandir sua capacidade criativa por meio da memória, da fantasia, da elaboração e da construção de novas combinações. As brincadeiras desempenham um papel crucial no processo de desenvolvimento da criança e a brinquedoteca pode contribuir para potencializar o aprendizado da criança com seus respectivos recursos e procedimentos. Mas, ao ressaltar a importância desse processo no desenvolvimento infantil, surgiram questionamentos, a partir das transformações culturais que incidem sobre a concepção de infância, ao considerar quais os meios e recursos pedagógicos potencializam os processos criativos durante os primeiros anos da infância, visando o seu desenvolvimento integral. Portanto, a pesquisa buscou contribuir com a educação da criança, com foco fundamental para uma reflexão futura para o brincar e as novas tecnologias.

Palavras-chave: Infância; Processos Criativos; Brincar; Brincadeira; Jogo.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme "The imagination, the creative processes and the play in the development of the child". The objective of this bibliographic research is to understand how creative processes occur and how they can be potentiated for the development of children in early childhood and preschool age, considering the resources, instruments and procedures offered to education for autonomy. We highlight the historical-cultural perspective, specifically in the studies of Lev S. Vigotsky, on the central principles of his theory of the development of higher mental functions, emphasizing the dialectical relationship between learning and development and the relations with culture. We consider imagination in the process of learning and human development from Vygotsky (2014) who addresses the creative processes in children from an early age, with the aim of expanding their creative capacity through memory, fantasy, elaboration and construction of new combinations. Plays play a crucial role in the child's development process and the toy library can contribute to enhancing the child's learning with its respective resources and procedures. But, when emphasizing the importance of this process in child development, questions arose, from the cultural transformations that focus on the conception of childhood, when considering which means and pedagogical resources enhance the creative processes during the first years of childhood, aiming at the development of its integral development. Therefore, the research seeks to contribute to the education of the child, with a fundamental focus on reflection on play and new technologies.

Keywords: Childhood; Creative Processes; Play; Play; Game.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E PEDAGÓGICA.....	15
O BRINCAR NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	36
BRINQUEDOTECA: ESPAÇOS OU AMBIENTES PEDAGÓGICOS?.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	76

INTRODUÇÃO

As pesquisas relacionadas a criança têm ganhado espaço nas academias, especialmente em relação aos estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano e em produções científicas relacionadas aos conhecimentos historicamente produzidos em diferentes contextos. É justamente nas criações humanas, artísticas e científicas que as formas de produzir a vida se modificam e demarcam o potencial inerente da atividade criadora em todos os aspectos da vida cultural.

Durante o processo de escrita dessa Dissertação, ainda estávamos em um momento delicado da pandemia do Covid-19, o que provocou profundas mudanças no percurso da pesquisa. À princípio, seria feita uma pesquisa de campo, com professores da Educação Infantil do Município de Aparecida de Goiânia, acerca do espaço da brinquedoteca, mas devido a esse contexto e à organização do retorno às aulas após período de isolamento social, não obtivemos as devolutivas de questionários que comporiam a pesquisa, sendo necessário redimensionar a metodologia da pesquisa e realizar uma pesquisa bibliográfica. Ainda nesse percurso, após a qualificação, houve mudanças no processo de pesquisa, devido à aposentadoria da professora que iniciou a orientação. Tais mudanças, apesar de difíceis, me proporcionaram o desafio de um maior aprendizado necessário à materialização do processo de formação pela escrita da dissertação e, nesse sentido, o aprofundamento teórico permitiu que esse estudo proporcionasse maior compreensão do quanto o campo de possibilidades para a valorização das crianças reside no processo de aprendizagem para o desenvolvimento de seu pensamento e criação. Esse aprofundamento teórico permitiu entendermos que o brincar é compreendido como protagonista no processo de desenvolvimento da criança, influenciando positivamente os processos criativos.

Portanto, essa pesquisa bibliográfica considera que os estudos e pesquisas sobre a infância, desenvolvimento e aprendizagem, pesquisados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹, entre 2020 a 2022 apresentam interesse em estudar os desafios educacionais devido ao momento pandêmico ocorrido nesse período à exigência do isolamento social, interferindo na realização de experiências formativas em espaços educacionais.

¹ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão do Governo Federal do Brasil, ligado ao Ministério da Educação responsável por esse sistema de avaliação.

Ao ressaltarmos o estudo proposto, a perspectiva histórico-cultural, especificamente nos estudos de Lev S. Vigotsky², não só contribui teoricamente para justificar as bases curriculares da Educação Infantil, as quais norteiam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na primeira infância e na idade pré-escolar (Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil³), como também é teórico crítico para se pensar a infância, sobretudo pelo conjunto de habilidades cognitivas mais complexas e avançadas que constituem os princípios centrais de sua teoria do desenvolvimento das funções mentais superiores, enfatizando a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, a contribuição da cultura e a extensão social das interações humanas à promoção do desenvolvimento individual. Sobre o comportamento humano e toda a atividade que desenvolve, esse estudioso considerou o fato de que reproduzir e repetir normas de condutas anteriormente criadas e elaboradas faz parte do processo histórico de assimilação e elaboração. Evidentemente que esse aspecto contribui para a inicial e importante adaptação da realidade em que a criança participa desse processo.

Não obstante, para Vigotski (2014), a atividade humana não se limita à reprodução de situações meramente vividas, uma vez que cria novas ações e imagens mentais complexas ressignificando a realidade. Nesse contexto de criação, os sentimentos estão presentes e exercem sobre a percepção impressões sobre a realidade externa em relação aos seus estados de espírito interiores e a possibilidade de elaboração das imagens produzidas pela fantasia, se constituindo como expressões interiores dos sentimentos manifestos. A elaboração da fantasia conta com emoções e pensamentos e poderá ser representada por algo que não existiu na experiência humana em si, mas pelo acúmulo dessas experiências, assumindo uma nova forma convertida em objeto que influenciará outros objetos.

Embora a cultura exerça sobre o ser humano mudanças em seus comportamentos e formas de produzir a vida em interação com o outro, Vigotski (2014) considera que esse processo é dialético, pois a cultura pode ser modificada pelas atividades humanas. Esse duplo caráter da cultura, presente na relação entre sujeito e a realidade social, ocorre reciprocamente e com a possibilidade do exercício de sua autonomia criativa, necessária ao desenvolvimento humano.

Diante do exposto, a imaginação é fenômeno primordial e próprio do ser humano, corresponde a tudo o que percebe em sua capacidade de produzir. Como verdadeiro motor da

² Devido às diferentes maneiras de escrever o nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski – Vygotsky, Vygotskii, Vygotski, Vigotsky, entre outras, neste trabalho optou-se por Vygotsky, exceto em relação às referências bibliográficas em que será mantida a grafia do texto original.

³ BNCC – Política pública que define os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional da Educação.

criatividade, a imaginação segundo Vigotski (2021), é uma característica intrinsecamente humana, que se manifesta de várias maneiras diferentes.

De acordo com Martins (2011), a imaginação, em seu sentido abrangente, refere-se a qualquer processo que ocorre por meio de imagens, o que significa que todos os processos funcionais são, de certa forma, processos imaginativos. No entanto, a imaginação também possui características específicas e se desenvolve de forma intimamente ligada ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento e dos sentimentos.

Os processos criativos nas crianças são abordados por Vigotski (2014) desde muito cedo e têm como finalidade ampliar a capacidade criativa envolvendo a memória, a fantasia, a elaboração e a construção de novas combinações como fundamento do processo criativo. Ao destacar a importância desse processo no desenvolvimento da criança, problematizamos, em relação ao processo de aprendizagem nos primeiros anos da infância, quais os meios e os recursos pedagógicos contribuem para potencializar os processos criativos para o desenvolvimento geral da criança e a sua autonomia?

Nesses termos, ao desenvolver tal questão, a importância da pesquisa bibliográfica realizada e fundamentada na perspectiva histórico-cultural, consiste no arcabouço teórico que compreende a consciência humana a partir das relações constituídas histórica e culturalmente (VIGOTSKY, 2004). A teoria mencionada tem como centralidade a análise da constituição do humano na atividade social e sua relação com a cultura, compreende que diferentes procedimentos poderão contribuir para desenvolver os processos criativos.

Vigotski (2021) sendo autor referência nos cursos de licenciatura, especialmente na Pedagogia, promove em sua teoria a valorização da relação entre adulto e criança, entre professor e aluno no processo de aprendizagem, pois considera as interações sociais do sujeito e a cultura como campo de possibilidades de desenvolvimento de seu pensamento e criação.

A criança, ao se apresentar consciente de suas relações com os adultos em que os afetos generalizados estão presentes, brinca com uma atuação imaginária sem compreender inicialmente o porquê realiza a atividade. Sendo, assim, o brincar se manifesta como uma forma de atividade no campo da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, assim como as distintas formas em que o brincar esteja em interlocução com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Assim, ao buscar desenvolver a questão que norteia essa pesquisa, consideramos como objetivo geral realizar uma pesquisa bibliográfica para compreender como ocorrem os processos criativos e como podem ser potencializados para o desenvolvimento da criança e

sua relação com os recursos, instrumentos e procedimentos oferecidos à educação da criança nos processos de aprendizagem na primeira infância e na idade pré-escolar⁴.

O interesse pelo estudo referido surgiu durante o mestrado em educação ao observar as diferentes teorias pedagógicas na história da pedagogia e, em especial, ao aprofundar os estudos na teoria histórico-cultural, inspirada em princípios marxistas, iniciada nos anos 1920 e 1930 por Lev Vigotsky, na União Soviética. Foi possível considerar, nos diferentes aportes teóricos estudados sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, o diferencial proposto por Vigotsky em relação às mudanças qualitativas na interação da criança com o adulto e com outras crianças e as implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, incluindo as alterações em diferentes estágios desse processo.

Embora a pesquisa seja bibliográfica, a participação e observação nas práticas de educação infantil como professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia permitiram o estabelecimento da relação entre teoria e prática para que fossem repensadas as atividades proporcionadas às crianças. Durante o processo dessa investigação foi possível observar que o ambiente proporcionado às crianças para a realização das brincadeiras e dos jogos apresenta relações com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, à medida que os estudos foram realizados, a dimensão dessas relações se apresentava ainda mais claras e formativas à práxis pedagógica.

Nas instituições de Educação Infantil, os espaços denominados brinquedotecas, compreendidos pelos profissionais como um recurso importante ao processo de aprendizagem, nem sempre é compreendido como ambientes que potencializam o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e sua relação com a cultura. A organização desse espaço prevê o uso dos materiais com objetivos pedagógicos, mas exige o olhar voltado aos potenciais críticos e criativos das crianças rompendo com a mera adaptação das crianças à cultura. A compreensão desse processo não se distancia de como os elementos que constitui a cultura têm exercido impactos na formação das crianças relativos aos comportamentos, seu desenvolvimento e aprendizagem.

Evidentemente que com as mudanças nos contextos histórico-culturais, investigações teóricas e práticas são repensadas e ressignificadas, novos ambientes e práticas pedagógicas surgem. Coube estudar, portanto, esses ambientes proporcionados como educativos, as

⁴ Conforme Vigotsky, a primeira infância, seria a criança até 3 anos, e a idade pré-escolar, seria a criança acima de 3 e até 6 ou 7 anos. (N.T.) (VIGOTSKI, 2021, p. 209).

brinquedotecas e seus respectivos instrumentos como jogos e brinquedos, considerando os princípios teóricos apresentados nessa pesquisa no intuito de alcançar o objetivo proposto.

A pesquisa que se propõe compreende que todos que se ocupam da análise sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, assim como é concebida a infância que subjazem na história, passam pelo discurso relacionado à produção científica centrada no mundo infantil apresentada pela história da pedagogia, para rapidamente perceber que existe grande disparidade de posições, por isso é importante ressaltar que o recorte da investigação está relacionado ao campo específico da Pedagogia.

Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica que “possibilita um amplo alcance de informações” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40). Proporciona também que o pesquisador utilize de dados em diferentes publicações para auxiliar na elaboração do objeto de estudo. É importante ressaltar, ainda, que “[...] a pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

O referencial teórico, voltado ao pensamento de Vigotsky (2021), autor da teoria histórico-cultural, se destaca pelo modo como a pessoa se encontra no processo de aprendizagem e se relaciona com os objetos que lhes são apresentados, podendo ser uma aprendizagem espontânea seguindo o próprio programa como uma aprendizagem reativa quando segue o programa de alguém. Portanto, a metodologia que norteia este estudo tem como um dos principais pilares dessa abordagem teórica a ideia de que o brincar é apontado como forte protagonista de um processo de desenvolvimento da criança, efeito positivo sobre os processos criativos, mas que necessita de conhecer os desdobramentos que os atuais recursos e procedimentos produzidos culturalmente exercem sobre a aprendizagem da criança que correspondam a dimensão formativa do brincar nesse processo de seu desenvolvimento.

Essa pesquisa foi dividida em três sessões, o primeiro trata das “Concepções de infância: uma construção social e pedagógica” para compreender como os estudos posteriores sobre o desenvolvimento da criança foram ocorrendo historicamente na relação entre educação e cultura. Destacam-se alguns autores, como: Ariès (1981), Heywood (2004), Rousseau (1979), Fröebel, citado por: Angotti (1994), Arce (2002); Freinet, citado por: Carbonell (2016); Montessori, citado por: Carbonell (2016), Barros, Silva e Raizer (2017), Pestalozzi, citado por: Bontempi Jr (2019), Lima (2010); Montessori (1988), citado por: Magalhães (2021), Magalhães (2013), Durães (2011), Rohrs (2010), Soëtard (2010), Adorno (1995), Martins e Dalbosco (2013), Cambi (1999), Hobsbawn (2005), Del Priore (2004), Freitas (2001), Theodoro (2019).

Na segunda sessão, “O Brincar na Aprendizagem e no Desenvolvimento da Criança”, para além dos contornos do âmbito da cultura e da educação que a constitui, são apresentados referenciais para compreender os objetivos a que se propõe a categoria brincar, tendo como principal referência às interações sociais, que potencializam os processos criativos e imaginativos da criança.

Segundo Vigotski (2021), estando em relação com os outros e com a realidade é que as crianças, por meio da exteriorização da consciência, obtêm a consciência. Estabelecendo um diálogo com outros estudiosos além de Vigotsky (1995, 1996, 2001, 2004, 2007, 2014, 2021), a sessão apresenta algumas referências bibliográficas para dialogar sobre os temas: brincar, brincadeira e jogos no sentido de potencializar o desenvolvimento geral da criança. Entre eles: Carvalho (2009), Kishimoto (1998, 2002, 2011), Magalhães (2016), Oliveira (2002), Sousa e Lima (2018), Taille (1992), Castorina (2005), Oliveira (1999), Martins (2011), Silvestre e Barbosa (2022), Duarte (2001), Pasqualini (2016).

Na terceira sessão, “Brinquedoteca: espaços ou ambientes pedagógicos?”, consideramos os procedimentos e instrumentos nela proporcionados em escolas e instituições. A brinquedoteca é apresentada a partir dos estudos de Friedmann (1992), Cunha (1992, 2007), Benjamin (2002), Pereira (2022), Vigotsky (2004), Carvalho (2009), Nascimento (2009), além das contribuições de Postman (1999), Turcke (2010), Kishimoto (1992), Wolf (2019), Zanolla (2007).

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E PEDAGÓGICA

A dinâmica histórica da realidade exerce mudanças quanto ao modo de produzir a vida social, incluindo as transformações científicas, políticas, econômicas e culturais. Nesse sentido, os sujeitos se constituem e são constituídos historicamente, pois acompanham o movimento desses processos de tempos em tempos, respondendo e compreendendo as ações humanas e as implicações que repercutem na constituição dos sujeitos em formação.

Embora as construções sociais historicamente produzidas estabeleçam efeitos sobre os sujeitos, essas mudanças não ocorreram de forma linear e determinista em relação à formação. O movimento ocorre de forma dialética entre objetividade e subjetividade, por movimentos contínuos e descontínuos, concebendo a realidade e suas representações culturais. Por ser movimento que não se realiza na mera reprodução da realidade de modo factual, segundo Hobsbawn (2005), entendemos por história também o que se produz de novo e alcança sua verdadeira dimensão.

De igual modo, a constituição de concepções, assim como os conceitos entendidos como entidades lógicas distintas, tem como objetivo apreender a realidade diante de estruturas móveis, cujas interações encontram-se em permanente mudança. A realidade, por ser múltipla e mutante, não se deixa paralisar, sendo, ao contrário, composta por elementos que se combinam e se distinguem conforme o momento histórico. Para Vigotski (2021), a constante busca para se compreender a realidade em constante transformação constitui uma experiência da ordem da imaginação e da repetição, alimenta a memória e contribui para os processos de subjetivação.

Nesses termos, a tentativa de compreender e questionar o sistema de produção da realidade que envolve as forças, as relações produtivas e a formação dos sujeitos, o desenvolvimento do potencial imaginativo e criativo se constitui como necessário à autonomia do pensamento, próprio do sujeito moderno (ADORNO, 1985). Consideramos, no âmbito desta pesquisa, o estudo do movimento histórico que envolve o processo de aprendizagem e de desenvolvimento nas relações entre adultos e crianças para compreendermos as concepções de infância e suas relações.

A partir do entendimento de que as transformações sociais incidem sobre as concepções de infância ocorridas ao longo dos séculos, a reflexão sobre o lugar que a criança assume na sociedade moderna, compreendendo a sua complexidade, se apresenta relacionada à sua formação e à estrutura no que diz respeito ao que seja ser criança, incidindo sobre o seu

aprendizado e desenvolvimento, ao tempo que expressa as formas de pensar e produzir a vida em distintas épocas.

As pesquisas de Ariès (1981) compreendem diferentes concepções de infância constituídas historicamente a partir do século XIII, quando teve início a “descoberta da infância” e o surgimento da sensibilidade cultural para com este período. Na Idade Média, no final do século XII, diversos jogos e brincadeiras eram habituais aos camponeses e burgueses. Em muitos momentos, costumavam envolver as crianças em brincadeiras populares e as deixavam jogar até mesmo jogos de azar. O divertimento, a dança e as brincadeiras faziam parte do cotidiano de todos promovendo maior interação, não havendo uma compreensão diferenciada entre crianças e adultos.

O brincar se apresentava como uma atividade comum nas comunidades e, especialmente nas crianças essa possibilidade de atuar sobre as contingências da vida e construir sua história já apontava para uma diferença dos adultos. No entanto, essa constatação que envolve os recursos próprios da infância não era observada, assim como não se distinguia esse momento da vida em que a criança se encontra em estruturação. Por isso, optamos por destacar a dimensão histórica que registra as diferentes concepções de infância em tempos distintos em que dimensões socioculturais se modificam e atravessam a infância.

Alguns aspectos citados por Heywood (2004) afirmam que a existência da visão religiosa em relação à criança no final do século XII estava ligada ao culto do menino Jesus, possibilitando certa exaltação à infância. Porém, contraditoriamente, a elite instruída da época compreendia a criança como pecadora, “um pobre animal suspirante” (p. 28). A contradição apresentada destaca as distintas concepções de infância em relação às classes sociais, apesar desse fator não impedir de haver uma noção da criança em relação ao adulto de modo ainda impreciso referente à classificação por idades e da inexistência de estudos sobre esse aspecto.

A compreensão do que é ser criança, até quando se é criança, e o que significa a infância têm sido alvo de vários estudos nas mais diversas áreas do conhecimento na realidade moderna. Ao considerar os distintos conhecimentos, buscamos desenvolver, nesta sessão, um recorte entre os autores da área da educação, em especial da história da pedagogia e as mudanças históricas que influenciaram as distintas concepções de infância e os novos espaços de convivência e de aprendizagem na formação social da criança em desenvolvimento.

Destacamos, portanto, os estudos investigativos de Ariès (1981), Heywood (2004), Rousseau (1979), Fröebel, citado por: Angotti (1994), Arce (2002); Freinet, citado por: Carbonell (2016); Montessori, citado por: Carbonell (2016), Barros, Silva e Raizer (2017),

Pestalozzi, citado por: Bontempi Jr. (2019), Lima (2010); Montessori (1988), citado por: Magalhães (2021), Magalhães (2013), Durães (2011), Röhrs (2010), Soëtard (2010), Adorno (1995), Martins e Dalbosco (2013), Cambi (1999), Hobsbawn (2005), Del Priore (2004), Freitas (2001), Theodoro (2019).

Para Ariès (1981), a história da infância e a de sua educação sempre estiveram relacionadas conceitual e socialmente. A partir de sua pesquisa de doutoramento, “História Social da Criança e da Família” (1973), por meio da iconografia⁵, trabalho pioneiro sobre a concepção de infância, como destacaram Del Priore (2004) e Freitas (2001), pode traçar as características da infância a partir do século XII. Além disso, Ariès (1981) enfatizou o sentimento sobre a infância, seus comportamentos no meio social, suas relações com a família, a condição da criança, as distintas representações ao longo dos séculos e nos tempos modernos e, especialmente, chamou a atenção sobre a ausência de conceber a criança como um ser em desenvolvimento com características e necessidades próprias, mas como um adulto em miniatura. Assinala também que as proporções corporais eram vistas como as mesmas dos adultos em tamanho menor, desconsiderando o tempo da criança com suas características e necessidades próprias, ainda que tenha sido modificada historicamente a partir do século XIII, iniciando novas representações que se fazem a respeito da infância, incluindo ainda os cuidados realizados às crianças em distintas épocas e lugares.

A descoberta da infância começou, sem dúvida, no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV, XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p. 65).

Nessa perspectiva, a construção da concepção de infância apresentada por esse autor tem aspectos relevantes acerca das mudanças distintas ocorridas na história da criança e da família, visto que a ausência de conhecimento sobre a infância, anteriormente a esse período, foi observada assim como uma questão que não se pode considerar como menor, a saber: as distintas condições objetivas que incidem sobre as diferentes infâncias.

Heywood (2004, p. 30) afirmou que: “Ariès certamente estava correto ao apresentar as crianças medievais inseridas gradualmente no mundo a partir de uma idade precoce, ajudando

⁵ O significado da palavra iconografia, conforme o Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa (Michaelis), é: “i·co·no·gra·fi·a: 1 Conhecimento da representação de imagens; 2 Arte e técnica de representar por imagens; 3 Descrição de imagens; 4 Material visual que documenta todas as civilizações; 5 Conjunto de imagens relativos a determinado assunto; 6 Conjunto de fotografias de pessoas ilustres. ETIMOLOGIA *gr eikonographía*” (DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA - MICHAELIS).

os pais, trabalhando na condição de servas ou desenvolvendo o aprendizado de um ofício”. Isso significa que a descoberta da infância foi considerada a partir das reproduções artísticas da criança escolhidas como representações que a distinguiu dos adultos. São considerados destaques também a descrição feita pelos artistas das obras otonianas⁶, em que as crianças são retratadas como se fossem adultas, diferenciando-as apenas pelo tamanho. Outro aspecto destacado, diante das pesquisas do historiador David Herlihy, diz respeito à existência de uma visão idealizada sobre a infância caracterizada como “infância doce e sagrada” (p. 36) em comparação com a vida adulta.

O “renascimento” do século XII também trouxe novas aprendizagens. As cidades francesas, particularmente, foram palco de um crescimento do humanismo e de um interesse pelo indivíduo [...]. No âmbito da atmosfera rarefeita e da “sociedade educada e inteligente”, o contexto cultural era, com certeza, favorável a uma reavaliação da infância (HEYWOOD, 2004, p. 36).

O favorecimento para se pensar em um conceito de infância advém de fatores sociais que corresponderam ao surgimento do capitalismo na Europa Ocidental, como o interesse educacional e o significado da escola para beneficiar as distintas etapas da vida com a instrução e a formação de habilidades, especialmente para lidar com as heranças de família na vida adulta.

Assim, seguindo a pesquisa de Ariès (1981), foi em meados do século XIII que começaram a surgir alguns tipos de representações de crianças consideradas mais próximas ao sentimento moderno. O primeiro tipo de representação foi o anjo, devido à aparência de jovialidade, sugerindo a proximidade com as crianças ainda que um pouco maiores. Como emblema dessa representação, podemos citar a escultura de pedra do anjo de Reims, em Paris, com seu sorriso aparentemente malicioso como a de uma criança brincando. Encontrado na Catedral de Reims, “[...] seria um menino já grande, mais do que uma criança, mas os artistas sublinhariam com afetação os traços redondos e graciosos – e um tanto efeminados – dos meninos mal saídos da infância [...]” (ARIÈS, 1981, p. 52).

Na sequência das representações históricas, Ariès (1981) afirma que a segunda representação ocorreu em relação ao menino Jesus ou a Nossa Senhora menina, considerada a mais antiga da história da arte. Dessa forma, a infância se inspirou a partir das representações de famílias e, no século seguinte, as crianças se apresentavam brincando em companhia dos

⁶ Ariès cita a obra otoniana, do século XI, do evangeliário de Oto III, Munique (ARIÈS, 1981, p. 50).

adultos. A terceira representação apareceu na fase considerada gótica, com a retratação da criança nua já no final da Idade Média associada à imagem do menino Jesus despido.

No século XIV, os poemas que desenvolveram os calendários das idades⁷ estavam associados aos meses e estações do ano, possibilitando a percepção de detalhes importantes sobre a compreensão de infância disseminada durante alguns séculos. Ao analisar o poema, as crianças pequenas eram comparadas ao mês de janeiro, “sem forças e virtudes” por ser o primeiro mês do ano. Notamos algumas definições mais voltadas ao conhecimento adquirido e aos que podem ser repassados, como no trecho que descreve a criança de seis anos como um indivíduo que não sabe quase nada e brinca com os objetos aleatoriamente, pois não possui saberes, mas que deve ser cuidado e alimentado para ter um bom caminho. Já em outro trecho, é possível verificar uma preocupação com a formação moral a partir da afirmação de que o homem valoroso, que chegou aos sessenta anos, deve semear para os jovens as boas palavras. Outra observação ainda, diz de uma descrição e comparação do crescimento das crianças após os seis anos com o mês de fevereiro, bem como do indivíduo que se modifica quando faz 18 anos, com beleza e calor comparados ao mês de março (ARIÈS, 1981).

Foi apenas no século XIV, conforme apresenta Ariès (1981), que a iconografia sobre as chamadas “idades da vida” conseguiu fixar suas características essenciais mantidas até o século XVIII. Outra iconografia pode ser reconhecida nos capitéis do palácio dos Doges ou em um afresco dos Eremitani de Pádua, em que se descreve, de maneira brilhante, a concepção de infância e sua relação com o brincar:

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar [...] (ARIÈS, 1981, p. 39).

Nessa perspectiva, as idades da vida são demarcadas pela brincadeira e não equivalem somente ao aspecto biológico do desenvolvimento da criança, mas as relações que se manifestavam em interação, posto que são nessas atividades que a criança busca realizar suas ações e identificações com a cultura e com o outro, considerando também a sua condição neuroanatômica que se modifica com a idade para responder as demandas de desenvolvimento.

Observamos mudanças nas imagens repetidas ao lado dos calendários, apresentando a compreensão de que a composição da vida familiar era feita por etapas particulares, por

⁷ De *Grant Kalendrier et compost dès bergiers, edição de 1500* (ARIÈS, 1981, p. 37).

diferentes papéis exercidos pelos seus membros, assim como os distintos tipos físicos e modos de se vestir, das atividades realizadas pelas crianças, como as brincadeiras diferentes das dos adultos.

Foi somente no século XV que a iconografia leiga teve destaque, o que ocorreu a partir da iconografia religiosa da infância. No entanto, mesmo com os avanços sobre a compreensão da infância, a criança ainda não era representada sozinha nesse período.

[...] a criança se tornou uma das personagens mais frequentes dessas pinturas anedóticas: a criança com sua família; **a criança com seus companheiros de jogos**, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou **brincando**, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc.; ou a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIX (ARIÈS, 1981, p. 55, Grifos nossos).

Nas condições em que as crianças eram vistas observamos a precocidade do sentimento de infância em função da ausência das instituições, como a escola, para que viesse a considerar as diferentes etapas de seu desenvolvimento e um envolvimento e interesse por parte dos adultos sobre suas especificidades ainda não conhecidas. No entanto, no século XVI, a idade passou a ter uma atenção especial, compreendida como um sinal de autenticidade, encontrada nas inscrições dos retratos de famílias, consideradas documentos com epígrafes importantes que demonstravam o sentimento da família.

O tema sobre as idades da vida, amplamente discutido por Ariès (1981, p. 33), merece destaque, pois abrange “um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média”, ou melhor, tratados supostamente científicos que apresentava um problema a respeito das idades da vida⁸. Em relação à criança e à realidade, já se notava a criança realizando suas descobertas a partir de suas brincadeiras e sua aprendizagem a partir dessa experiência.

De acordo com Postman (1999), a partir das grandes mudanças com a invenção da tipografia na cultura europeia, houve expressiva difusão dos conhecimentos, a ciência foi se destacando e tornou-se um assunto público, marcada pela obra de Bacon “O Adiantamento das Ciências”, publicada em 1605. Outros estudos também surgiram relacionados à criança e avançaram ao longo dos anos subsequentes. Ressaltam, sobretudo, um novo tipo de

⁸ “As ‘idades’, ‘idades da vida’, ou ‘idades do homem’ correspondiam no espírito de nossos ancestrais a noções positivas, tão conhecidas, tão repetidas e tão usuais, que passaram do domínio da ciência ao da experiência comum” (ARIÈS, 1975, p. 33-34).

consciência num mundo com experiências e um ambiente simbólico inteiramente novo, em que a criança precisava ser vista com suas especificidades.

Depois do século dezesseis e dezessete reconheceu-se que a infância *existia*, que era uma característica da ordem natural das coisas. [...] E foram separadas porque passou a ser essencial na sua cultura que elas aprendessem a ler e escrever, e a ser o tipo de pessoa que uma cultura letrada exigia (POSTMAN, 1999, p. 51, Grifos do original).

Evidentemente, com a invenção tipográfica e, depois, com a imprensa, novos olhares foram direcionados para se compreender os aspectos que envolvem a infância, incluindo a produção de livros para divulgação dos conhecimentos sobre a criança, além da produção de uma literatura especializada como a literatura infantil. Essa última compreendeu importante recurso para o desenvolvimento do potencial criativo das crianças, assim como para sua interação com a realidade.

Cabe ressaltar que as mudanças ocorridas historicamente, a partir do século XVII, contaram com vários acontecimentos que contribuíram para uma nova concepção de infância no mundo moderno. Cada nação tentou integrar a infância à sua cultura, o que confere uma compreensão da infância de modo singular conforme o cenário científico, econômico, religioso e intelectual. Expressões modernas, por exemplo, como “pequenas almas” e “pequenos anjos” para caracterizar a infância, ocorreram a partir de Port-Royal, responsável por inspirar “a necessidade de ordem moral e criar o regulamento do Colégio de Chesnay, in W. de Beaupuis, Suite des amis de Port-Royal de 1721” (ARIÈS, 1981, p. 44).

Nesse sentido, entre os séculos XVI e XVII, os termos, os costumes, os trajes e a preocupação com a educação moral pedagógica das crianças começaram a mudar. Para compreender esse processo histórico, até a atual valorização da infância, foi necessário destacar as particularidades da infância. Contudo, devido às condições econômicas, sociais e culturais, nem todas as crianças foram reconhecidas. Desse modo, a constituição do sentimento de infância só se tornou mais evidente a partir do fim do século XVI e durante todo o período do século XVII (MAGALHÃES, 2013).

Em vista disso, ao surgir à noção de infância no século XVII, muitas transformações acerca dos termos relacionados ao período da infância se destacam e, dentre elas, a própria palavra infância correspondeu ao sentido moderno a respeito de uma das fases da vida. Por outro lado, esse aspecto não alcançou todas as classes sociais, surgindo apenas na burguesia. A duração longa da infância, como se apresentava na língua comum, estava relacionada à

“indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade” (ARIÈS, 1981, p. 42).

Assim, a noção de infância, relacionada à ideia de dependência, foi tratada a partir da saída da criança desse período, ou seja, quando ela deixasse de ser dependente, pois, a partir do momento que a criança superasse essa etapa, seria inserida no mundo dos adultos. Porém, a dimensão da concepção de infância não se manteve apenas em relação à criança porque a ideia de dependência foi atribuída também aos lacaios como, por exemplo, *petitgrçon* (menino pequeno) e às mulheres. Essas designações compreendiam a dependência que o jovem servidor tinha, por ser considerado indivíduo de baixa condição cuja submissão aos outros permanecia total (ARIÈS, 1981).

Observa-se que o conceito de infância conta com uma nova nomenclatura, o infantil, que demarca uma hierarquia nas relações sociais:

[...] a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social. Nada, do traje medieval, separava a criança do adulto. Não seria possível imaginar atitudes mais diferentes com relação à infância (ARIÈS, 1981, p. 70).

Ariès (1981) acrescenta que, no século XVII, esse costume mudou, pois as crianças da nobreza não se vestiam mais como os adultos, assim como modificaram os brinquedos e os jogos, entre eles: o cavalo de pau, o cata-vento, a boneca, o pião, bolas, jogos de cartas e xadrez. De modo gradativo, a noção de infância se ampliava socialmente. Contudo, a idade de sete anos era considerada distinta na “literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar” (ARIÈS, 1981, p. 87).

De acordo com a iconografia apresentada na Idade Média, é possível identificar que a especialização das brincadeiras infantis se direcionava apenas à primeira infância, no entanto, por volta de quatro anos, ela desaparecia. Isso ocorria devido à aproximação das crianças dessa idade com os jogos e brincadeiras de adultos (ARIÈS, 1981, p. 94).

A relação entre os jogos e o sentimento de infância se deu ao classificarem alguns jogos como não apropriados às crianças, a partir de uma visão moralizante. A partir desse momento, um novo sentimento de infância se constituiu, pois a educação adotou jogos autorizados com regras próprias. Com o passar do tempo, foi admitida a necessidade dos exercícios físicos, apoiada pela visão dos médicos do século XVIII, que criaram uma técnica de higiene corporal chamada de cultura física, inspirada em jogos voltados aos exercícios físicos (ARIÈS, 1981).

Segundo Heywood (2004), a história da infância no século XVIII contou com os estudos do filósofo John Locke (1632-1704), que desejava desenvolver a capacidade de raciocinar nas crianças a partir de uma idade precoce, e do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1772), que evidenciou o estabelecimento de uma concepção de infância por uma visão natural e livre do ser humano. Para Rousseau (1979):

Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. **O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida.** Há quem seja enterrado a cem anos e que já morrera ao nascer. Teria ganho em ir para o túmulo na mocidade, se ao menos tivesse vivido até então (p. 16, grifos nossos).

Mesmo o ser humano nascendo livre devido à sua condição existencial, o filósofo mencionado considerou que a natureza distingue a condição de criança antes de ser um adulto, com as suas formas próprias de ver, sentir e pensar. Assim, ao ler sua obra “*Emílio ou da Educação*”, publicada em 1762, a ênfase dada ao ser humano livre e autêntico, que busca o contato com o mundo e com os seres humanos, deve ser iniciada na infância. Destacam-se algumas indicações feitas nessa obra sobre o cuidar e o educar, a liberdade da criança ao nascer e os caminhos para a instrução, apresentando importante fonte de conhecimento sobre a constituição da infância. Embora *Emílio* não traga lições para serem aplicadas, o livro é uma obra voltada a um projeto de homem universal e de cidadão livre.

Rousseau (1979) apresenta importante conceito sobre o início da educação da criança, o período de vida biológico e a importância do leite materno. Nesse período do desenvolvimento da criança, considerado como a primeira infância, o autor observa a participação da mãe e do pai como fundamental no desenvolvimento da criança.

Segundo Theodoro (2019, p. 54), o filósofo Rousseau tomou como ponto de referência para a formação do homem a natureza e a educação como forma de romper com o “ciclo vicioso da corrupção humana”, possibilitando uma segunda natureza. Por isso, foi considerado um dos primeiros pedagogos da história. De maneira diferenciada, a criança passou a ser o centro da atenção na educação.

De acordo com as intervenções de Rousseau (1979), novas propostas reformularam a concepção de criança da época e de sua educação, considerando-a como uma idade dotada de características específicas.

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que delas temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam

os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem (ROUSSEAU, 1979, p. 7).

A infância, assim considerada, contrapôs-se à concepção da época, exigiu-se outra forma de considerar a infância, pois o ponto de vista religioso compreendia a infância de forma idílica, destacando sua fragilidade e suscetibilidade ao pecado, sendo necessário preservá-la das consequências negativas da sociedade. Outro ponto de vista daquele período estava relacionado à família, na qual a criança era vista como herdeira da linhagem familiar e dependia da proteção dos adultos.

Theodoro (2019, p. 56, grifos do autor) afirma que “*Emílio* representa o homem de natureza, o homem natural” e, nesse sentido, a educação, que tem o intuito de conservar a criança “dos males sociais”, deve ocorrer em um ambiente separado das más influências, onde o preceptor tenha condições de orientar a educação num espaço ideal. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança depende do contexto em que ela é exposta desde o nascimento, devendo receber os cuidados necessários, alimentação adequada da mãe ou da ama e ensino específico por parte do preceptor para se fortalecer e agir, utilizando seus sentidos e ser capaz de exercer cada vez mais sua autonomia.

Para Rousseau (1979), os seres humanos nascem sensíveis e, desde os primeiros momentos de vida, são envolvidos por objetos que os cercam. À medida que começa a encontrar e buscar objetos que os agradam, fazem desses objetos a ideia de felicidade que eles oferecem. Assim, os brinquedos e os livros são indicadores para encontrar respostas, resolver problemas e criar, em suas brincadeiras, histórias que não se deixam censurar pelo sentido. A criança, debruçada sobre esses objetos, aprofunda-se sonhadora em si mesma, posto que a imagem desperta a palavra criativa na criança em sua fantasia.

Conforme Theodoro (2019), a educação de *Emílio*, como uma forma de descrever um processo educativo de Rousseau, está voltada para a perspectiva de educar o homem autônomo e, para tanto, “a criança, dentro das suas capacidades infantis, não está preparada para sobreviver ao mal. Deve ser antes preservada dele até que a maturação de seus sentimentos, paixões e razão a conduzam pelas veredas da moralidade” (THEODORO, 2019, p. 67). Essa educação, denominada negativa, não consiste em ensinar apenas a virtude ou a verdade, por ser, sobretudo, voltada para a preservação da criança, que deveria substituir a *Educação Positiva*, ou seja, aquela que privilegia a inteligência de modo prematuro.

Rousseau entende que o homem passa por dois processos de maturação, o primeiro é o biológico e o segundo, proveniente da aquisição da razão, é o que leva à

consciência de si, à formação da individualidade e à compreensão do próprio corpo. Nesse segundo processo se desenvolve a capacidade humana de perfectibilidade, com a qual começa a educação moral e se desenvolve o reconhecimento dos demais homens, dando início à educação política (THEODORO, 2019, p. 58).

Ao surgir esse conceito moderno de infância, considerado uma verdadeira revolução no âmbito da educação e dos cuidados com a criança nos primeiros anos de vida, além da liberdade que as crianças deveriam ter, sendo respeitadas e ensinadas, a infância passou a ser concebida em sua amplitude, sendo livre para conhecer seus próprios limites. Assim, a liberdade da criança não pode ser limitada “pela intervenção arbitrária do adulto” (MARTINS; DALBOSCO, 2013, p. 90-91).

A concepção de Rousseau (1979) acerca da liberdade na infância deve ser considerada de extrema importância para o desenvolvimento humano por compreender que a criança deve ser auxiliada no que é necessário enquanto criança, ouvida e entendida em sua primeira fase da vida, e que são essas ações que influenciarão as demais etapas de seu desenvolvimento. A liberdade pensada por essa abordagem tem relação com o potencial imaginativo para que a criança se veja no mundo e possa interferir nele.

Conforme Martins e Dalbosco (2013, p. 86), a família faz parte de um amplo projeto apontado por Rousseau, pois “entende que o papel da educação é ensinar um indivíduo a ser homem, a ser humano: um homem capaz de participar da república de modo autônomo e soberano e de submeter-se livremente à vontade geral”. Para tanto, o suporte da família é fundamental para a formação de laços afetivos e sociais nas crianças, de sua identidade e de seu desenvolvimento.

No século XIX, segundo Arce (2002, p. 36), o pedagogo alemão Friedrich Fröbel ganhou destaque com seus estudos e teorias da educação da primeira infância acerca do desenvolvimento das crianças, estabelecendo também uma relação entre religião e educação, para a qual “a religiosidade laica do protestantismo” constituiu-se como um princípio fundamental para a formação humana. Demonstrou interesse comum pelos pensadores Fichte, Hegel e Schelling relacionados à moral, aos aspectos históricos políticos e estéticos, nessa ordem.

As ideias de Fröbel e sua pedagogia estão permeadas por distintas concepções, a saber:

Uma delas é a da natureza como obra perfeita do espírito de Deus, em unidade indissolúvel com este. Outra delas é a da constante unidade dos contrários. Por fim, a questão estética está presente na pedagogia de Fröbel através de sua insistência na

necessidade de se trabalhar com crianças a harmonia das formas, o que Fröebel procurou concretizar nos chamados “dons” (ARCE, 2002, p. 38).

Nesses termos, a união da concepção de natureza e educação foi determinante na teoria pedagógica de Fröebel para compreender a educação e a infância. Na relação que estabelece com a natureza, compreendia que cada indivíduo tinha sua natureza própria e, assim, essa natureza poderia ser manifestada no desenvolvimento da criança a partir da educação. Influenciado também pelos estudos de Comenius, Fröebel estabeleceu, conforme Angotti (1994, p. 7), um “paralelo entre a planta e o ser humano”, em uma comparação com o que há no indivíduo e que, a partir das condições proporcionadas, poderia aflorar-se e desenvolver-se, conforme sua natureza, expressando suas potencialidades. Por isso,

Tal como a natureza é exteriorização do espírito divino, para que a criança desenvolva o que de melhor existe no ser humano, ela precisa exteriorizar seu interior, o que pode ser feito pela mediação do simbolismo (os brinquedos criados por Fröebel desempenhariam esse papel na primeira infância). Concomitantemente ao processo de exteriorização de si mesma, a criança deve aprender a conhecer a natureza, deve viver em harmonia com ela, pois dessa forma a criança estará naturalmente harmonizando-se com o espírito divino (ARCE, 2002, p. 39).

Devido à relação da exteriorização com o simbolismo e a necessidade de conhecer a natureza para viver em harmonia com ela e com o espírito divino, a natureza constituiu um símbolo para a educação da criança. A importância desse aspecto para o ensino, sugeriu atenção dos professores que deveriam estar atentos aos símbolos como um valioso instrumento educativo e pedagógico.

Angotti (1994, p. 9) destaca que a educação, conforme Fröebel, é considerada um processo no qual “o indivíduo desenvolve a sua condição humana autoconsciente, com todos os seus poderes, suas capacidades”. Essa harmonia com a natureza e com a sociedade constituiu um princípio para a educação; um processo de humanização. Em vista disso, a concepção de infância é elaborada a partir dos seguintes princípios:

O conhecimento de si mesma, o autoconhecimento infantil dar-se-á se forem oferecidas à criança condições para agilizar a sua “força autogeradora”, se for ativado o organismo em suas atividades espontâneas, fatores que possibilitarão a ela exprimir a sua verdadeira natureza, desenvolver a sua condição humana. A criança consciente do seu eu, conhecedora de si, tornar-se-á um elemento ativo que através da auto-expressão, crescerá em auto-realização (ANGOTTI, 1994, p. 9).

O desenvolvimento infantil ocorreria, portanto, por meio do desenvolvimento espontâneo interior, exteriorizado pelo processo educacional. Assim, quanto mais a criança estivesse próxima de sua condição divina, o seu desenvolvimento seria potencializado.

Arce (2002, p. 40) afirma que, durante a juventude, Fröebel “já possuía a consciência de que os homens não necessitam apenas de pão e instrução, mas, sim, de serem presenteados consigo mesmos, objetivo máximo de sua educação”. Esse princípio se refere às amplas possibilidades de autonomia e conhecimento de si mesmo que a educação deve oferecer.

Fröebel conheceu também as ideias de Pestalozzi. No entanto, para ele, Pestalozzi “reduzia o homem ao seu estar aí” da forma como o homem aparece na terra, deixando de lado a sua natureza eterna. A partir dessa oposição de não concordar com a metodologia de Pestalozzi, iniciando as crianças pequenas no processo de leitura e escrita, afirmou que o estudioso não considerava a espiritualidade do homem. As divergências metodológicas entre Fröebel e Pestalozzi ocorreram devido à ênfase no processo da experiência. Se para Fröebel as crianças pequenas deveriam ser livres para expressar sua riqueza interior ou essência humana, para Pestalozzi, as crianças deviam se expressar por meio de uma atividade dirigida, como o jogo ou as artes plásticas (ARCE, 2002).

Apesar das críticas de Fröebel, muitos princípios de Pestalozzi foram incorporados à sua compreensão educacional. Um desses diz respeito à percepção, base de toda a educação da primeira infância. Sendo a percepção a base do conhecimento do mundo e da linguagem, a educação deveria ocorrer por meio do contato sensorial. Surge aqui um segundo princípio educativo, incorporado da pedagogia pestalozziana:

[...] se a percepção seria o ponto de partida da educação, devendo ser explorada desde o início da vida humana, então a mulher, mais especificamente a mãe, teria um papel decisivo na educação infantil, cabendo a ela desenvolver atividades que explorassem o potencial da criança no que diz respeito às formas de percepção do mundo exterior (ARCE, 2002, p. 43).

Nesse sentido, Fröebel considera que o processo, que foi chamado de *interiorização*, compõe-se pelo conhecimento que recebemos do mundo exterior. A atividade e a reflexão para o estudioso citado podem garantir que o conhecimento seja aprendido pela criança de forma natural. Entretanto, considerou necessário que a criança também trabalhasse em coisas concretas para que ocorresse a exteriorização do seu interior, formando a autoconsciência.

Posteriormente, a partir desses princípios destacados por Fröebel, com o propósito de guiar, cultivar e orientar as crianças nas suas inclinações divinas, surgiu a criação de uma instituição infantil:

O nome Kindergarten ou Jardim de Crianças conseguiu unir todas estas ideias e princípios numa única e simples palavra: estava criada a instituição na qual todos os preceitos até aqui expostos iriam ser aplicados em toda a sua plenitude, principalmente no que se refere ao respeito e atrelamento da educação ao estágio de desenvolvimento da criança (ARCE, 2002, p. 67).

A preocupação do autor com o desenvolvimento da criança estava relacionada à aprendizagem nas instituições, contribuindo para uma concepção de infância vista de modo amplo e relacional. O jardim de infância, *Kindergaten*, abrangia classes de crianças entre três e seis anos de idade, proporcionando interação e auxílio das crianças uma para as outras.

Fröebel fundamentava sua metodologia na perspectiva do que denominou “linguagem oral afetiva, vinculada às atividades lúdicas, [...] que deveriam ser realizadas pelas crianças, sempre buscando do indivíduo os movimentos físicos concomitantemente com o desenvolvimento dos processos mentais!” (ANGOTTI, 1994, p. 16-17).

Podemos considerar que, ao identificarmos os benefícios das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças, Fröebel apostou na promoção da interação da criança entre o mundo externo e interno, realizando atividades criativas em que passam a explorar objetos e ressignificá-los pela imaginação. Por meio da relação direta com a natureza e conhecendo os resultados das realizações do homem, a criança conseguia aprender e desenvolver.

Para tanto, considerou o seguinte aspecto:

A exploração sensorial de todos os componentes da vida infantil será atividade determinante na criança, para o favorecimento do seu desenvolvimento intelectual, na realização do potencial interior da etapa de vida em que se encontra (período da puerícia). A criança será estimulada e receberá direções para efetivar as atividades, tendo na professora o exemplo, o modelo, as normas estabelecidas que deverão reger as suas próprias ações, através da observação para posterior execução e criação (ANGOTTI, 1994, p. 17).

Nesses termos, a criança poderia escolher, de forma livre e espontânea, o material com que ela iria trabalhar. No entanto, a educação relacionada a esse material a ser escolhido deveria também ser uma atividade planejada e esclarecida às crianças, previamente elaborada pelo professor, seguindo a concepção de que as normas podem conduzir a criança ao seu processo de formação, amparado por uma organização que contribuiria para seu desenvolvimento.

A criação de brinquedos que possibilitaram a realização de aprendizagem lúdica a respeito de conceitos teóricos foi uma preocupação do pedagogo. É importante ressaltar três pontos da metodologia de Fröebel, apresentados por Arce (2002):

[...] a atitude do educador (que deve dar atenção e entender o aluno, compreendendo que os dois estão submetidos à unidade vital e que seu modelo de perfeição é Jesus); o processo da educação (considerando que o homem e a natureza estão ligados à existência de Deus, a qual o intuito de educar é demonstrar ao aluno essa consciência dessa realidade); e a função permanente do educador (que consiste na importância de respeitar a natureza, a ação de Deus e a manifestação espontânea do aluno, assim como o desenvolvimento livre, não sendo determinista e interventora) [...] (p. 48-49).

O processo estabelecido demonstra a coerência de seus estudos e o quanto estes contribuíram para pesquisas posteriores e para novas teorias pedagógicas. Uma dessas repercussões apresentadas por Arce (2002) foi destaque no Brasil diante da construção do movimento conhecido como Escolanovismo ou Movimento Escola Nova⁹.

Na Escola Nova, as teorias de Freinet e Carbonell também foram aplicadas, apresentando-se com aspecto democrático e social. Suas técnicas são consideradas como “um leque rico e coerente de atividades que estimulam um tateamento experimental, a livre expressão infantil, a cooperação e a pesquisa do meio” (CARBONELL, 2016, p.107).

De acordo com Carbonell (2016), Célestin Freinet desenvolveu intensa atividade de formação, recebendo influências de Montaigne, Pestalozzi, Marx, Rousseau, entre outros teóricos. Conheceu as propostas da pedagogia libertária, além de ter participado de congressos sobre a Educação Nova, com Claparède e Ferrière. Todo esse processo de formação ocorreu concomitantemente ao seu trabalho de experimentação, realizado com seus alunos, momento esse que fez Freinet introduzir as “aulas-passeios”.

Ainda nesse período, Freinet fez alguns outros tipos de implantação de sua pedagogia:

Introduz atividades manuais e expressivas, elimina o púlpito, e uma corrida de caracóis propicia o trabalho de texto escrito a partir das palavras das crianças: assim nasce o texto livre. A introdução da tipografia na escola representa um instrumento para desenvolver novas técnicas: o livro de vida, a correspondência interescolar (CARBONELL, 2016, p. 109).

Por volta de 1928, na escola de Saint Paul de Vence, Freinet elabora os primeiros projetos do “fichário escolar cooperativo”, uma alternativa aos manuais escolares para a sua prática ligada a uma pedagogia progressista. Criou, em 1935, a Cooperativa de Ensino Laico,

⁹ Conforme Silva (2015), “o termo Escola Nova foi usado pela primeira vez pelo inglês Cecil Reddie (1858-1932) em 1889: *The New School*. Posteriormente, em 1912, o termo foi difundido na França por Adolfo Ferrière (grande influência do escolanovismo no Brasil) e na Alemanha por Georg Kerschensteiner (com o título de Escola do Trabalho)”. Já em 1917, o suíço Pierre Bovet retomou o ideário deste movimento que, então, foi chamado de Escola Ativa. O movimento da Escola Nova também ficou conhecido como Escola Progressista e Escola Moderna” (SILVA, 2015, p. 62).

uma instituição voltada aos filhos dos pobres, que constituiu a Frente da Infância, amadurecendo suas concepções sobre a educação do trabalho (BARROS *et al.*, 2017).

O pensamento moderno contou com as técnicas de Freinet, a partir da relação entre comunicação e cooperação, colocando o aluno como integrante de todo o processo. Esse princípio de cooperação requereu a constituição de um espaço na sala de aula que oportunizasse a relação entre professor e aluno. Essa estruturação deveria ser realizada a partir das atividades dos próprios alunos, ou seja, deveria constituir uma estrutura educacional que oportunizasse a criação por “uma densa rede de informação e sua veiculação no âmbito do grupo - sala de aula” (CARBONELL, 2016, p. 108).

Nesses termos, são considerados como componentes essenciais para a plena construção desse espaço educacional a cooperação das crianças e as técnicas que valorizam e potencializam a livre expressão dos alunos. As técnicas são os meios para desenvolver um projeto compartilhado, aceitas pelos professores e pelos alunos, partindo da experiência, da cooperação, do confronto de ideias; instrumentos de construção do conhecimento. O fato de haver a possibilidade de criação as relações entre professor e aluno ganharam um novo sentido, consolidando o trabalho coletivo como constitutivo de uma educação política.

Barros *et al.* (2017) destacam a militância de Freinet em defesa da educação pelas práticas pedagógicas da educação da criança mais efetivas a formação cultural. Por ser um conceito apresentado por Freinet no processo de aprendizagem, a mediação pedagógica ocorria pela intervenção do professor no processo de formação dos conceitos e modificando as ações das crianças por meio de atividades problematizadoras, aprendizados que incitavam processos criativos e alcançavam avanços no desenvolvimento infantil, na linguagem e no pensamento.

Além disso, Barros *et al.* (2017) destacam a relevância de a pedagogia de Freinet não estar fixa em regras ortodoxas, mas alicerçada em princípios que dão direção ao ensinar e aprender das crianças. Amparada por quatro eixos fundamentais que abarcam a relação da criança com a realidade social e os conhecimentos historicamente construídos, a educação pensada por esse autor, considerou a interação como conceito fundamental no processo, a saber:

A cooperação – como forma de construção social do conhecimento; a comunicação – como forma de interagir esse conhecimento; a documentação – registro da história que se constrói diariamente; a afetividade – ligação entre as pessoas e o objeto do conhecimento (ELIAS, 1997, p. 40 *apud* BARROS *et al.*, 2017, p. 54).

Os pilares formativos apresentados atribuíram importância à escola como instituição social, e a atividade pedagógica relacionada ao trabalho. Como as crianças experimentam o mundo dos objetos e as relações que estabelecem, havia uma ênfase quanto à formação para autonomia, participativa e cooperativa como agente do processo. Embora a necessidade de saber e de expressar em diversas linguagens se apresentasse como significativa no processo de aprendizagem das crianças, possibilitando o acesso aos conhecimentos, todo trabalho desenvolvido na escola apresentava propostas com vistas à inserção na realidade e às mudanças sociais na criança.

Assim, para Freinet, a motivação se constituía como primordial, assim como a presença do jogo nas atividades, potencializando a memória integrada à experiência posta a serviço da vida. Considerou que inteligência não é uma faculdade específica, independentemente dos demais elementos vitais do indivíduo, mas como prática de liberdade criativa. O conjunto das práticas que fundamentaram a Proposta Pedagógica na Escola foi denominado de Técnicas ou Pedagogia de Freinet, como a expressão livre, a roda da conversa, o conselho de cooperativa, o texto livre, o livro da vida, entre outros (BARROS *et al.*, 2017).

Outro importante teórico relacionado ao tema infância foi, segundo Boto (2019), Johann Heinrich Pestalozzi, cuja proposta educacional trazia um plano de reestruturação para a sociedade por meio da educação. Sendo um “autor de fronteira, tem seu lugar assegurado na propagação do que viria a ser conhecido na história da pedagogia como ensino intuitivo” (p. 20). Pestalozzi, envolvido pelas ideias de Rousseau, especificamente pela obra “Emílio” e “O Contrato Social”, elabora um trabalho que promoveu a combinação de instrução e formação profissional para a educação escolar, “considerada como a primeira escola profissional para pobres” (LIMA, 2010, p. 125).

Conforme Bontempi Jr. (2019), com a dedicação teórica, Pestalozzi publicou “Crepúsculos de um eremita”, em 1780, apresentando preocupação com as causas da miséria, iniciada com a busca verdadeira da essência do homem, questão essa que se tornou basilar em suas reflexões e atividades pedagógicas. Sua prática de ensino foi baseada nas relações de afeto entre professores e alunos e a aprendizagem tinha seu alicerce nas brincadeiras e na experiência cotidiana.

Para Pestalozzi, o princípio social é “fazer com que os homens, por meio da educação, possam bastar-se a si mesmos, ter liberdade e autonomia, pois nada e ninguém os ajudaria” (BONTEMPI JR., 2019, p. 85). O autor também insistia na importância dos primeiros anos de vida e na relação do vínculo entre mãe e filho com fins ao desenvolvimento moral, além de dar importância singular à intuição, “seu método [...] era baseado na experiência direta da

criança com o mundo dos objetos, da qual partiria lógica e gradativamente das impressões sensíveis à percepção de suas qualidades fundamentais [...]” (BONTEMPI JR., 2019, p. 82).

Para Durães (2011), com as influências de Fröebel, Herbart e, principalmente, de Pestalozzi, as concepções de professores de ensino e método se modificaram ao longo dos séculos XVIII e XIX. No Brasil, a propagação das teorias desses teóricos aconteceu por meio das publicações da Revista Pedagógica, Primeiras Lições de Coisas, de Rui Barbosa, e Princípios de Pedagogia, de Sampaio Dória. Ao longo do século XIX, as teorias pedagógicas modificaram as práticas docentes em escolas primárias e Pestalozzi esteve inserido no contexto do nascimento da pedagogia moderna, cujo empenho para educar os mais pobres e prepará-los para a vida esteve relacionado à vontade de transformar a sociedade, considerada o seu maior objetivo como educador.

Na sua percepção, para a educação de fato acontecer, é necessário não apenas educar a mente ou formar a virtude, mas fazer as duas coisas e fornecer ferramentas adequadas de trabalho. Ao pensar a pedagogia como um fato social, afirma:

a) a educação é um processo que deve seguir a natureza da criação familiar e reproduzir-se neste tipo de espírito, congregando formação intelectual, moral e oferecendo o aprendizado de um trabalho; b) a formação moral se dá pelo desenvolvimento espiritual do sujeito em processo de educação, como expressão de harmonia entre o mundo interior e o mundo exterior e forma de submissão consentida a imperativos interiores, ou seja, máximas morais interiorizadas de prática individual e aplicação universal geradas pela formação religiosa; c) o ensino deve partir sempre da intuição que se realiza na concretude das práticas realizadas no meio, na realidade em que se insere, colocando um apelo de atendimento ao que é mais imediato e presente no campo das necessidades dessas crianças e jovens que ele atendia em seus projetos educacionais (LIMA, 2010, p. 130).

Pestalozzi organizou esses princípios de forma que o educador pudesse seguir da melhor forma para garantir os resultados de seu ensino. No entanto, essas pontuações não são um método sistemático a ser seguido, são apenas resultados dos testes empíricos de suas práticas educativas. A sua pedagogia social se destacou à medida que promoveu a educação no sentido de transformar o indivíduo.

Soëtarde (2010, p. 22) arrisca dizer que a “originalidade do método elaborado por Pestalozzi reside fundamentalmente em seu espírito”. Assim, reconhece a não fixidez de seu método e de todos seus componentes, pois considerou que, mais do que instrumento nas mãos do pedagogo, a autonomia como caminho da liberdade.

Importa observar a natureza infantil, para extrair as leis próprias de seu desenvolvimento, para criar meios favoráveis para esse desenvolvimento, levar em conta explicitamente a dimensão social da relação educativa, dar eficácia à

capacidade da ação da criança... aspectos todos que Makarenko, Montessori, Freinet, Piaget, continuaram elaborando e aperfeiçoando tecnicamente (SOËTARD, 2010, p. 23).

Outra contribuição foi a da médica e estudiosa Maria Montessori considerada por Carbonnell (2016) como a criadora de um método que respeita o crescimento natural das crianças e estimula especialmente a educação sensorial na pré-escola. As diretrizes e os materiais elaborados por ela priorizavam a leitura, a escrita e o desenho. Assim, seu método influenciou principalmente a educação da primeira infância. A experiência com essas crianças permitiu que ela identificasse a necessidade e o desejo que tinham em brincar e por meio desse interesse encontrava formas de ensiná-las (RÖHRS, 2010).

De acordo com Magalhães (2021), a *Case dei Bambini* criada por Montessori foi pensada para atender crianças entre 3 e 6 anos de idade, com ações de finalidade pedagógica e social. Seu objetivo era atuar sobre as precárias condições de higiene e de infraestrutura vividas pela classe operária da época. Ressalta também que essa estudiosa se dedicava, ao longo do século XIX e início do XX, a várias causas, entre elas o desenvolvimento e o aprendizado de crianças deficientes. O caráter político-social se evidenciou em suas ações e possibilitou que a educação fosse adaptada de forma que a criança pudesse alcançar com maior autonomia o seu desenvolvimento geral entre aspectos cognitivos, afetivos, sociais e psíquicos.

A concepção de Montessori acerca da infância está relacionada ao princípio da liberdade, visto que

[...] a vida infantil não é uma abstração. As crianças são corpos que crescem e almas que se desenvolvem, e não crescem graças à alimentação, ao simples fato da respiração ou a algumas condições térmicas ou barométricas favoráveis, porque a vida potencial se desenvolve neles e se torna ativa. O princípio básico do sistema é a liberdade, ao que devemos acrescentar o axioma da atividade e o da individualidade, princípios que requerem procedimentos específicos (CARBONELL, 2016, p. 120-121).

Pelo fato de as crianças estarem naturalmente abertas, desde o nascimento ao mundo, elas estão suscetíveis ao risco de se perderem também, o que é diferente em relação aos animais, que agem por instinto. Nessa perspectiva, Montessori compreendia a criança diferente dos animais ao afirmar que esses não são livres, pois a liberdade, conforme cita Röhrs (2010, p. 29), “não é um estado natural, mas uma condição a ser conquistada”.

Nesses termos, o ambiente e a forma como este é organizado, para que a ação educativa ocorra, são considerados essencialmente importantes. A educação se iniciaria a partir do momento em que a criança é inserida num meio que lhe dê possibilidades para

desenvolver. A concepção de infância de Montessori estava voltada a uma ocasião única que deveria incentivar um real desenvolvimento, como um período sensível, ou seja, como “a fase crítica na evolução do indivíduo, o período durante o qual são lançadas as bases de todo desenvolvimento ulterior” (RÖHRS, 2010, p. 11).

No processo de desenvolvimento da criança, Montessori considerou importante o material didático como um dos elementos do ambiente pedagógico na casa das crianças, organizado de forma que a criança tivesse acesso de escolha livre, mediante organização e planejamento, com um intuito pré-determinado para crescer organizada e responsável e, acima de tudo, mais criativa, além de desenvolver relações com a vida prática e sua cultura. “Um dos princípios fundamentais sobre os quais repousava o uso de material didático era que as atividades deveriam ser metodicamente coordenadas, de maneira que as crianças pudessem facilmente avaliar seu grau de êxito enquanto as realizavam” (RÖHRS, 2010, p. 21).

De acordo com Cambi (1999), o livre desenvolvimento moral e intelectual das crianças também era prezado nos lugares apropriados para o seu desenvolvimento, criados por Montessori. O autor esclarece que:

[...] nas “Casas das Crianças” a criança não é guardada ou educada, mas preparada para um livre crescimento moral e intelectual, através do uso de um material científico especialmente construído e a ação das professoras que estimulam e acompanham o ordenamento infantil e o crescimento da criança, sem imposições ou noções, antes favorecendo o desenvolvimento no jogo, por meio do jogo [...] (CAMBI, 1999, p. 496).

A importância do ambiente para o desenvolvimento da criança foi pensado por Montessori para que ela se desenvolvesse de forma livre, para que pudesse, por meio de suas próprias competências, resolver problemas com maior autonomia e alcançar seu desenvolvimento maturacional (CAMBI, 1999).

Outro aspecto sobre a educação diz respeito à incumbência de libertar a criança no sentido de seu crescimento interior como a sua própria personalidade, tomando consciência da realidade. Nessa concepção de infância, ressaltou a necessidade de “priorizar o lúdico, brincadeira, atividade livre de aprendizagem e espaço educacional adequado” (MONTESSORI, 1965, p. 12).

Assim, Montessori alertou aos professores para compreender o desenvolvimento das crianças em interação, dando possibilidades para que elas possam relacionar com pessoas e com materiais e que as atividades ocorram em cooperação em ambientes propícios, levando em consideração a autonomia e a liberdade da criança (MAGALHÃES, 2021).

O método de Montessori permitiu que o professor tivesse a compreensão de que sua atuação no processo de ensinar deveria ser menor, cabendo-lhe observar mais e orientar as diversas atividades propostas às crianças. Nessa perspectiva, o objetivo principal era precisar “a atividade espontânea da criança” (CARBONELL, 2016, p. 121).

Com esse objetivo apresentado, Montessori considerou os benefícios do lúdico para a formação na primeira infância. Sobre esses benefícios, as brincadeiras e os jogos apresentavam relações para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, além da coordenação motora e do raciocínio lógico. No entanto, as críticas que perpassavam o método de Montessori fundamentaram no fato de ela não “utilizar objetos concretos do mundo real, pelo excesso de metodismo, pela complicação dos instrumentos e pelos procedimentos pré-adaptados”, além da interpretação de que Montessori tivesse simplificado a atividade intelectual (CARBONELL, 2016, p. 121).

No decurso da história e considerando os estudiosos deste capítulo, observamos concepções distintas de infância, pois o desenvolvimento da criança foi observado em sua gênese a partir da natureza biológica, seguida por objetivos de formação para a autonomia e a liberdade no processo de aprendizagem. Assim, o aspecto social se destacou em relação à interação com os objetos e pelo olhar diferenciado do adulto em relação à criança. Essa conquista moderna chamou a atenção para os futuros estudos sobre a infância.

O empreendimento nos estudos filosóficos e científicos se ampliaram para compreender a criança em seu desenvolvimento biológico, cognitivo e social da criança. Nesse processo, é possível observar o potencial teórico e científico pensado para a formação livre da criança via processos de desenvolvimento maturacional, promovendo materiais como jogos, brinquedos e brincadeiras como recursos às metodologias voltadas para a aprendizagem e desenvolvimento da imaginação, de seu potencial criativo, com objetivos de formar a autonomia e a liberdade da criança.

Observamos que o brincar se mostrou presente em todas as teorias, sendo estruturante para o desenvolvimento da criança e para saber se endereçar ao outro. Além disso, por não ser compulsório, no brincar há um prazer compartilhado, lúdico e, portanto, necessário para a aprendizagem da linguagem e do pensamento, construindo sua memória afetiva, para além da condição meramente adaptativa, que se inicia com o apoio dessa atividade.

O BRINCAR NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Os diferentes contextos sociais, historicamente apresentados na sessão anterior, permitiram uma noção sobre as mudanças ocorridas a respeito da concepção de infância. Destacamos os pensamentos de diferentes estudiosos sobre as pesquisas a respeito da criança e seu desenvolvimento e, por isso, pode ser pensada em seu processo biopsicossocial. Ao conhecermos as distintas concepções de infância observamos as efetivas mudanças nas relações entre adultos e crianças e, com o avanço das ciências, uma comunicação emocional desde muito cedo à aquisição de formas de linguagem foi observada devido à necessidade de uma dimensão simbólica para que a criança se apoiasse.

Vigotski (2021), autor da psicologia histórico-cultural, destaca no contexto da aprendizagem a primazia do sentido em relação ao significado como aspecto didático-pedagógico diferenciado, pois compreende que a interiorização do conhecimento não ocorre de fora para dentro de forma mecânica, há um movimento que tem origem externa e que se transforma em funções psíquicas, em capacidades, da consciência e da personalidade. Isso significa dizer que o comportamento da criança não é determinado somente por um hábito externo, pois ele tem sua história interna que se relaciona com a exterioridade.

Embora os primeiros hábitos e pensamentos da criança sejam realizados por ligações associativas que ocorrerão conforme o desenvolvimento do comportamento cultural, para Vigotski (2021) eles estão ligados aos processos orgânicos de crescimento e amadurecimento, cujo aperfeiçoamento cultural das funções psicológicas de elaboração de novas formas de pensamento ocorrerão pelo processo de memorização, assimilando o conteúdo de sua experiência cultural como também ocorrerão novas formas de comportamento e pensamento. O autor considera em sua abordagem a relação entre aspectos biológicos e culturais historicamente constituídos.

Assim, como produto da vida social e da atividade humana, a cultura é significativa à socialidade que não é dada pela natureza, mas se consolida pelas ações humanas e criam as condições de existência material nas produções culturais.

[...] em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995, p. 151).

A história humana para o autor referido é da ordem da natureza à ordem da cultura, de modo que ambas se relacionam e promovem uma outra forma de existência. Por isso, a

relação entre as funções biológicas ou elementares do desenvolvimento e as funções culturais ou superiores são agregadas na história humana. Evidentemente que o princípio evolutivo é histórico em que a socialidade se concretiza pelas condições de existência material e, portanto, das produções culturais e, nesse sentido, há um processo que converte as formações externas em formações internas a partir do emprego dos signos.

Vigotski (1995) conduziu sua análise em direção ao conceito de interiorização a partir de meios auxiliares que se assumem como ferramentas chamadas signos e promovem nos indivíduos mudanças psíquicas e adaptação do comportamento. No entanto, o autor esclarece que os instrumentos em si realizam uma mediação entre a atividade humana e o objeto e o signo se dirige ao psiquismo e ao comportamento humano, modificando-o. Ambos, instrumento e signo, se relacionam e fazem parte da atividade que possibilita a participação dos objetos. As transformações, contudo, não ocorrem de forma homogênea no todo funcional do indivíduo, uma vez que os vínculos estabelecidos com a realidade é que possibilitarão a relação entre o emprego das ferramentas de ressignificação e de complexificação da atividade humana e o emprego dos signos que promove a complexificação das funções superiores adquiridas pelo entrelaçamento da relação entre natureza e cultura.

Os processos de memorização no desenvolvimento dependem dos processos neuropsicológicos que se encontram na base da memória. A base orgânica desses processos, as funções mneumônicas (da memória) se alteram. Porém, independente de sua alteração, as formas de memorização podem ter se desenvolvido com o auxílio dos signos, em substituição a ligações associativas.

A memorização que se apoia em diferentes sistemas de signos será diferente por sua estrutura. O signo, ou o recurso auxiliar do meio cultural, forma, assim, um centro estrutural e funcional que determina a composição e o significado de cada processo particular. A introdução do signo com auxílio do qual se realiza qualquer processo de comportamento reestrutura o fluxo das operações psicológicas, da mesma forma como a introdução do instrumento reestrutura a operação de trabalho (VIGOTSKI, 2021, p. 84).

Como um elemento da mediação, entendida como interposição que promove transformações e promove desenvolvimento, o signo permite a intercomunicação com a realidade, possibilitando a ampliação da atenção e da memória, modificando as operações psicológicas.

Para Vigotski (2021), os signos são elaborados simbolicamente a partir da linguagem, do discurso e dos conceitos e a palavra realiza essa interlocução com a realidade constituindo novos conceitos. Os signos têm a função de lembrar, comparar, associar, selecionar, agrupar,

escolher, comunicar. Esse desenvolvimento da linguagem pode ser explorado por diferentes recursos, entre eles, o brinquedo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, entendidas como sendo o conjunto de habilidades cognitivas mais complexas e avançadas e emergem ao longo do desenvolvimento humano.

Para Vigostki (1995) *apud* Martins (2011), diversas pesquisas indicaram que é justamente durante os primeiros estágios da idade escolar que as funções cognitivas superiores, caracterizadas pela consciência reflexiva e controle deliberado, passam a desempenhar um papel central no processo de desenvolvimento. “A atenção, que anteriormente era involuntária, torna-se voluntária e a memória mecânica transforma-se em memória lógica orientada pelo significado, e a criança começa a utilizá-la de forma intencional” (MARTINS, p. 64).

O brincar consiste numa alta realização cultural porque a criança abre mão de uma satisfação imediata e, no lugar disso, produz uma invenção que substitui a necessidade de satisfação imediata. Uma vez que a criança realiza esse comportamento, ela adquiriu uma dimensão simbólica sustentada pelo ato de brincar que envolve interações, o outro, o momento para falar de si, de pensar e contar a sua história, dando a oportunidade para que essa criança se sinta pertencente ao mundo, realizando os seus ideais e se imaginando no futuro.

Vigotski (1996), esclarece que o pensamento em conceitos consegue demonstrar as intensas relações implícitas com a realidade, uma função cognitiva dando possibilidade de “conhecer as leis que a regem, a ordenar o mundo que se percebe com ajuda de uma rede de relações lógicas” (p. 71). A linguagem tem a função de examinar e relacionar os fenômenos, além de regulamentar e generalizar a realidade a partir da palavra, que são os signos dos conceitos.

De acordo com Martins (2017), os aspectos presentes na teoria histórico-cultural à aquisição dos domínios da realidade permitem que a criança adquira condições cada vez mais autônomas, aprimorando seu processo de desenvolvimento. Para tanto, o brincar consiste em sua origem social motivado pela reprodução das relações humanas e torna-se tão significativo para a aprendizagem na infância que permite o surgimento da consciência histórica em relação aos outros e de si mesmo.

De acordo com Vigotsky (2001), na obra “A construção do pensamento e da linguagem”, é no início do desenvolvimento da criança que surge um sistema de funções separadas, com uma estrutura determinada e cuja percepção é central. Com a ajuda da linguagem e do pensamento os objetos adquirem significados. Entretanto, no processo de

desenvolvimento dos conceitos, encontram-se os períodos ou estágios que se destacam pelo desenvolvimento da linguagem, sob o predomínio da percepção. Assim, “o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares, que nas representações e na percepção da criança estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista” (p. 176).

Essa correlação entre os objetos e as suas representações ocorre inicialmente de forma desordenada, em razão das impressões que a criança adquire a partir das características do objeto e associadas aos seus vínculos emocionais e subjetivos. A partir daí a criança se comunica com os outros com o auxílio das palavras e a percepção contribui para organizar uma relação com os objetos de modo subjetivo.

Posteriormente, com o auxílio de um adulto a criança passa a perceber que os objetos têm relação com a realidade objetiva, com a sua cultura. Nessa relação que estabelece com os objetos, as suas necessidades estão em jogo, as quais devem ser percebidas pela criança para que ela se aproprie de uma situação necessária ao seu desenvolvimento. Para tanto, essa criança precisa realizar a experiência que a faça se orgulhar de suas conquistas e se sinta mais autônoma, com perdas reais e ganhos simbólicos. Esse é um importante aspecto na educação da criança, pois favorece a formação de novas experiências e a compreensão de novos conceitos. Nesse processo de desenvolvimento da formação de novos conceitos Vigotsky (2001) afirma:

Através de palavras dotadas de significado, a criança estabelece a comunicação com os adultos, nessa abundância de laços sincréticos, nesses amontoados sincréticos de objetos desordenados, os laços objetivos coincidem com o vínculo entre as impressões e as percepções das crianças. Por isso, em alguma parte, o significado das palavras infantis pode – em muitos casos, especialmente quando se referem a objetos concretos da realidade que rodeia a criança – coincidir com o significado das mesmas palavras estabelecidas na linguagem dos adultos (VIGOTSKY, 2001, p. 176).

O significado dado aos objetos está relacionado à capacidade de abstração e de generalização quando esses assumem diferentes funções e, então, surgem novos avanços em busca de ações. Nas brincadeiras de faz de conta, por exemplo, uma alteração na primeira etapa da atividade manipulatória objetal da criança surge com novos significados atribuídos aos objetos, complexificando a organização das ações com comparações imaginativas. A relação entre a imaginação e realidade ocorre quando fantasias surgem sempre a partir dos objetos captados do mundo real, criando novas combinações. Desse modo, a experiência acumulada da criança se destaca favoravelmente para sua capacidade criadora.

Segundo Vigotsky (2004),

A atividade combinatória do nosso cérebro não constitui algo absolutamente novo em relação a sua atividade conservadora, sendo na verdade sua forma mais complexa. A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em diferentes combinações. A atividade combinatória do cérebro fundamenta-se no fato de o cérebro conservar os traços das estimulações anteriores, e tudo o que é novo nessa função se reduz sensivelmente ao fato de que o cérebro combina esses traços em posições diferentes daquelas em que se encontram na realidade. [...] Ela apenas não reproduz o que foi por mim assimilado das experiências passadas, mas cria, a partir dessas experiências, novas combinações (p. 13).

O processo histórico corrobora o surgimento de novas possibilidades de criação, em que cada uma delas tem por base a precedente. Esse aspecto sinaliza o quanto é importante o desenvolvimento da capacidade criadora, uma vez que na história do desenvolvimento científico e tecnológico precedem as condições materiais e psicológicas para o aparecimento de novas invenções.

Para Vigotski (2021) a discussão sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, especialmente na idade pré-escolar, levanta um conteúdo significativo sobre o desenvolvimento do potencial criativo. Primeiramente o “modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o seu aparecimento, sua gênese” e sobre o “papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento” (p. 209). O destaque para o brincar no desenvolvimento da criança se constitui como “linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar” (p. 209).

As necessidades, os interesses, os impulsos e as razões da atividade das crianças devem ser consideradas em seu desenvolvimento intelectual, condição que sustenta a necessidade da brincadeira para elucidar os estágios desse processo, visto que a passagem de um estágio etário para outro, qualquer que seja ele, relaciona-se às razões que impulsionam as crianças para a atividade, pois a divergência de interesses de uma etapa para outra indica que fatores importantes devem ser considerados como a maturação de novas necessidades e os novos motivos para desenvolver determinada atividade (VIGOTSKI, 2021).

A definição de brincadeira envolve a satisfação que a criança manifesta ao realizar a atividade, um interesse pela descoberta em que o resultado favorece a compreensão das razões pelas quais seu comportamento se modifica. Assim, Vigotski (2021) afirma que o perdurar da existência da brincadeira até o final da idade pré-escolar e no início da idade escolar, em que o resultado e o sentido dessa atividade permitem a existência de novas atividades e de novas descobertas, favorece o desenvolvimento a partir de novas aprendizagens.

Outro fator a considerar, para além da satisfação que a brincadeira oferece para realizar seus desejos, diz respeito a importância da brincadeira quando essa satisfação é adiada. Na relação que estabelece com o mundo a criança se depara com resultados não favoráveis à sua expectativa causando-lhes sentimentos de insatisfação imediata, como ocorre nos jogos esportivos que envolvem premiações.

Vigotski (2021, p. 210) afirma que “a compreensão da brincadeira pela mera satisfação, é claro, não pode ser considerada correta”. Sabe-se que os impulsos e as necessidades surgem na idade pré-escolar, considerado um período extremamente importante para o desenvolvimento da criança, conduzindo-a em direção à brincadeira quando se notam muitas “tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente” (p. 212). É na primeira infância que se evidenciam as inclinações das crianças em satisfazer e resolver seus desejos no âmbito de suas necessidades e, por isso, deseja satisfazê-los de forma imediata, tornando difícil para ela o seu adiamento.

O adiamento da realidade de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até 3 anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias. Normalmente, o caminho para a realização do impulso é extremamente curto (VIGOTSKI, 2021, p. 212).

As crianças buscam a adaptação e buscam interagir com o mundo para se sentirem seguras se identificando com ele. Tendem a querer que seus desejos sejam atendidos imediatamente e, por isso, produz uma realidade ilusória para realizá-los. Mas são as regras que emergem da brincadeira que promovem aprendizagem para sua socialização.

Segundo Kishimoto (2011), corroborando Vigotsky (1984), na relação que estabelece com o mundo, a criança cria e recria realidades e na brincadeira a “imaginação é uma atividade consciente” (KISHIMOTO, 2011, p. 67). Assim, o brincar pode ser definido como a situação imaginária que possibilita preencher necessidades imediatas e que podem mudar conforme a idade e sua maturação. A relação direta com essas mudanças e nesse processo as renúncias para realizar satisfação estão presentes no brincar.

Tal como Vygotsky (2007), Magalhães (2016, p. 4) define que “um aspecto constitutivo do brincar é o processo de imaginação” relacionado ao processo de significação. A imaginação não se constitui do nada, ela se cria a partir da experiência da criança, envolvendo as anteriores para se apropriar das referências proporcionadas pela cultura, além das referências dos diversos contextos, pessoas e lugares que frequentam e realizam suas vivências.

Vigotski (2021) sustenta que a brincadeira só existe pelo fato de que na idade pré-escolar ocorre o “amadurecimento de necessidades não realizáveis imediatamente” (p. 212). Por isso, é válido afirmar que a brincadeira se constitui no contexto de desenvolvimento em que as tendências irrealizáveis surgem.

Na primeira infância, a criança comporta-se da seguinte maneira: ela quer pegar um objeto e tem de fazê-lo no mesmo instante. Caso isso não seja possível, ela apronta um escândalo, deita-se no chão e bate com os pés ou se conforma e não pega mais o objeto. Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignação etc (VIGOTSKI, 2021, p. 212).

Para Carvalho (2009, p. 40), entre as brincadeiras que mais se evidenciam como guias para a criança na relação entre apropriação e produção de cultura, encontram-se as brincadeiras de faz de conta – brincadeiras que favorecem à criança a oportunidade de experienciar e vivenciar a imaginação, aprender os limites e as possibilidades de alcançar resultados menos imediatos. Desse modo, o brinquedo é objeto cultural que assume formas de representação distintas para promover uma dialogicidade e, portanto, de interação com a realidade, conforme o interesse e a curiosidade de cada criança; é um estímulo material à promoção do desenvolvimento da imaginação da criança. A imaginação é, portanto, entendida como capacidade que se apresenta no processo de aprendizagem, sendo uma condição característica do ser humano de atividade da consciência, assim como todas as funções da consciência se formam inicialmente na ação, na experiência.

Para Oliveira (2002), a imaginação é algo que se desenvolve durante toda a existência do ser humano. Existe extrema liberdade nela, mas na criança é considerada um ato muito inicial se comparado ao adulto, isso ocorre pela maior experiência que o adulto tem, na qual ele pode experimentar as diversas ações da imaginação, que são consideradas extremamente mais maduras e ricas. Portanto, ao disponibilizar elementos e técnicas que estimulam a imaginação, ocorre uma interação mútua entre a imaginação e a emoção. Enquanto as imagens criadas pela imaginação selecionam e combinam elementos da realidade, de acordo com o estado emocional do indivíduo, as emoções suscitadas pelos personagens imaginários podem afetá-lo profundamente.

Nesses termos, a experiência acumulada ao longo da vida é considerada como o alicerce da imaginação, que atua com possibilidades reais ao seu redor. Para o desenvolvimento da função imaginativa, é necessário vivenciar experiências, ter necessidades e interesses, além de contar com modelos de criação que passam pelo ser humano.

A criança que brinca aprende a criar percepções, a resolver problemas, a criar possibilidades e resolutividades e o professor é de suma importância nesse processo, pois é ele que irá fundamentar as brincadeiras proporcionando em sala de aula um espaço criativo que possua objetos como: perucas, fantasias, e jogos, os quais devem ser organizados de acordo com o tempo e espaço para que ocorra a construção de conhecimento (SOUSA; LIMA, 2018, p. s/n.).

O ato de brincar torna a aprendizagem mais significativa para a criança, pois é brincando que ela consegue representar sua linguagem e demonstrar suas emoções, visto que as tendências afetivas irrealizáveis e generalizadas são motivadas pela imaginação e as ações na brincadeira são conduzidas pela afetividade.

Compreendem-se como afetos generalizados os afetos dialéticos, construídos pela criança por meio da vivência e da experiência de vida, que surgem com a tomada de consciência preliminar de suas necessidades e de seus motivos em desenvolver determinadas atividades (SILVESTRE; BARBOSA, 2022, p. 5).

Esses afetos considerados “dialéticos” significam que estão em constante interação e transformação. A criança começa a desenvolver uma consciência inicial de suas necessidades e motivações ao se envolver em diferentes atividades. Essa compreensão sugere que as emoções e os sentimentos da criança são moldados e influenciados por suas experiências individuais. À medida que ela se envolve em diversas situações e interage com o mundo ao seu redor, ela desenvolve uma compreensão preliminar de suas próprias necessidades e motivações. Essa consciência pode influenciar suas escolhas de atividades e como ela lida com suas emoções. Entendendo que os afetos não são estáticos, mas se modificam conforme a criança adquire novas experiências e amplia sua compreensão do mundo, desempenham, então, papel importante no desenvolvimento emocional e na forma como a criança interage e se relaciona com o ambiente ao seu redor.

Vigotski (2021) ressalta que a criança possui consciência das relações que constitui com os adultos, o que a faz corresponder a eles com afeto na idade pré-escolar. Por outro lado, na primeira infância a criança faz uma generalização dessas reações afetivas, isso não quer dizer que ela compreenda a razão da criação da brincadeira. Nessa perspectiva, o brincar se distingue das demais formas de atividade e que na maior parte dos casos “a esfera de motivos, ações, impulsos está relacionada àquelas esferas menos conscientes e se torna plenamente acessível à consciência apenas na idade de transição” (p. 215).

De acordo com Vigotski (2014), a atividade criativa é definida como a capacidade humana de produzir algo novo, seja através da construção de ideias mentais originais ou da reprodução acumulada de elementos presentes no mundo exterior. Na atividade humana

criativa a capacidade de reproduzir algo que já existe no mundo externo e a habilidade de combinar e criar novas combinações é facilitada pelo uso da imaginação, que permite às pessoas transcenderem as limitações do presente e desenvolverem novas perspectivas e ideias.

O cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios de abordagens (VIGOTSKI, 2014, p. 3).

A atividade criadora do homem é o que faz dele um ser capaz de projetar suas ações para o futuro, sendo possível que ele crie e modifique sua realidade. Essa atividade criadora é chamada de imaginação ou fantasia, diferentemente do que se encontra em concepções comuns sobre a imaginação, as quais indicam que ela é aquilo que não é real, que não condiz com a realidade.

Não obstante, para Vigotski (2014) a imaginação é a base de toda atividade criadora e se manifesta em diversos aspectos da vida cultural, como na criação artística, científica e tecnológica. O autor enfatiza que tudo ao nosso redor é resultado da imaginação e da capacidade criativa humana. Além disso, ressalta que os sentimentos associados ao pensamento potencializam a criatividade. A imaginação é considerada como a base para a manifestação de atividades criativas em todas as esferas da vida cultural, demonstrando sua importância na criação e na expressão humana.

São nas brincadeiras que se encontram os processos criativos, sejam brincadeiras em que a menina brinca de boneca e imagina-se sua mãe, seja no menino que no jogo se transforma em um policial ou bombeiro. É certo que em muitos desses jogos as crianças estão reproduzindo o que veem e o que vivenciam, todavia, é apenas uma representação do que se verifica na realidade, visto que os jogos da criança não devem ser considerados apenas como simples recordações de suas experiências, mas ressignificações que respondem a essas experiências, as quais ajustam-se e constituem-se como inovadoras de acordo com suas necessidades. Assim, essa habilidade de reelaboração e construção de novos elementos e combinações, a partir de elementos já conhecidos, é o que Vigotski (2014), estabelece como o principal fundamento do processo criativo.

Dentre as principais ações que auxiliam a efetivação dos potenciais criativos da criança, destaca-se a dramatização ou a chamada representação teatral, que, conforme Vigotski (2021, p. 87), “é o gênero mais frequente e comum da criação artística infantil”. Na

dramatização a criança expressa suas impressões vivenciadas e de forma espontânea, independe dos interesses dos adultos e está intrínseca a sua natureza.

As crianças mimetizam as impressões externas que apreendem do meio que as cerca. Através do instinto e da imaginação, a criança cria as situações e o ambiente que ela própria nunca experimentou e que usa para concretizar seus impulsos emocionais (heroísmo, valentia, generosidade) (VIGOTSKI, 2014, p. 87).

A criança imita o que aprende, por isso, as fantasias infantis, os pensamentos, seus sentimentos não são limitados ao campo dos sonhos, eles são almeçados pelas crianças para se efetivarem em ações e imagens vivas que alicerçam sua interação social, aprendizagem e desenvolvimento.

Nesses termos, Vigotski (2021) afirma que as representações teatrais têm estreita relação com a brincadeira. A dramatização “contém em si elementos das várias modalidades de expressão artística” (p. 89), sendo definida como a raiz da criatividade infantil e considerada completa. A criatividade verbal da criança na representação teatral é entendida e vivenciada como uma necessidade, compreendida como uma elaboração de um jogo envolvente, irresistível e completo.

A brincadeira, entendida como a primeira forma dramática vivenciada pela criança, consegue unificar o ator, o espectador e o cenário da peça quando elaborada por ela. O que mais se aproxima dos sentimentos e compreensão das crianças são as peças teatrais criadas por elas, pois o mais importante, não é o que elas escrevem e sim o fato de elas serem as autoras, pois quando isso ocorre, a representação teatral passa a ter significado, além de auxiliar no exercício de sua imaginação criativa e de sua autonomia. Uma forma de expressão artística, próxima ao teatro infantil, é a contação de histórias, na qual a imaginação verbal da criança é encenada de forma dramática em sua forma mais literal, demarcando verdadeira gratificação na dramatização por realizar algo que corresponda às necessidades de estar no mundo e em interação com ele (VIGOTSKI, 2004).

O desenho na infância é considerado a atividade artística favorita das crianças. No entanto, ao passo que a criança vai crescendo, o interesse pelo desenho vai se dissipando e pode ou não retornar em idades posteriores. Para entender essa mudança de interesse em relação ao desenho infantil e o caminho de seu desenvolvimento, cabe ressaltar como características principais os quatro estágios apontados por Vigotsky.

Entre esses, Vigotski (2021), esclarece que o primeiro estágio é denominado esquema, quando a criança ainda faz representações ou desenhos esquemáticos, distantes de uma

representação real. A criança desenha o que memorizou sem reproduzir a partir de alguma referência, uma vez que o desenho na infância é abordado como significativo para o processo criativo da criança. A criança é considerada, nesse estágio um simbolista, pois não se preocupa com a representação precisa, ela quer narrar para repetir lembranças acumuladas. O desenho é, então, considerado como uma escrita do que pretende representar. Ela projeta no desenho a relação entre o pensamento e a imaginação como se estivesse descrevendo um objeto ou situação. Nessa descrição, ela não se sente restringida ao tempo espacial do objeto que quer desenhar, a representação do tempo é posta em diferentes elaborações e, às vezes, sobrepostas.

O segundo estágio, denominado por Vigotski (2004; 2021) de estágio da forma e da linha, são mais esquemáticos, pois é possível observar na representação uma maior proximidade com a realidade. É uma combinação entre a representação esquemática e a formal. O que diferencia esse estágio do anterior só é possível de ser observada a partir de uma análise atenta aos detalhes sobre o que se aproxima mais da imagem real do objeto que a criança quer representar.

Na sequência, o terceiro estágio apresentado por Vigotski (2004; 2021) é da representação realista em que o desenho é feito no plano, mais próximo à imagem real. Nesses termos, compreendemos que o nível do desenho evidencia a idade aproximada da criança. Essa habilidade, após o terceiro estágio, torna-se mais complexa e necessita do apoio de outro, especialmente de um professor. Embora o autor afirme que seja possível encontrar algumas crianças nessa etapa antes dos dez anos de idade, é a partir dos onze anos que começa a surgir uma porcentagem específica de crianças capazes de representar os objetos em sua totalidade. O último e quarto estágio, denominado o da representação plástica, se destaca pela presença da perspectiva no desenho, além dos efeitos de luz e sombra com a tridimensionalidade do objeto, dando uma aparência ainda mais próxima do real.

Para promover o desenvolvimento da criatividade artística infantil, Vigotski (2021) observa que o princípio da liberdade é condição essencial de toda a criação. Isso significa que as atividades criativas das crianças não devem ser impostas sob uma atitude compulsória, mas devem surgir naturalmente a partir de seus próprios interesses. Por conseguinte, o desenho não deve ser uma atividade intensa e exigida para crianças em idade de transição. Em síntese, ressalta a importância de incentivar a criação artística durante a idade escolar, visto que o futuro do ser humano é conquistado através da imaginação criativa. A capacidade de projetar-se para o futuro e de orientar o comportamento com base nessa perspectiva é uma das funções

mais importantes da imaginação. Nesse sentido, o desenvolvimento e o exercício da criatividade representam uma força vital no processo de concretização desse objetivo.

No que concerne à interação social da criança, a brincadeira apresenta sempre as regras de comportamento aprendidas culturalmente. Para exemplificar essa afirmação, Vigotski (2021) descreve observações sobre a situação em que duas irmãs brincam de serem irmãs. Uma brincadeira que envolve as relações reais, brincando com situações com limites nos comportamentos e que, muitas vezes, a criança não percebe na vida real. De acordo com Magalhães (2016), com base em Kishimoto (1998; 2002) e Vygotsky (1991), no ato de brincar a criança tem a capacidade de criar regras que são fundamentais para o funcionamento da brincadeira.

Para Vigotski (2021) quando se cria uma brincadeira há uma situação imaginária na brincadeira, mas também regras próprias. No entanto, não são regras previamente elaboradas e que se transformam no decorrer da brincadeira. Qualquer que seja o papel que a criança venha a reproduzir numa situação imaginária, ela irá seguir as regras do papel escolhido pra interpretar papéis de outros que a cercam consolidando a sua aprendizagem em relação à cultura. Entende-se, portanto que as regras não possibilitam a plena liberdade no brincar, mas uma possibilidade de inserção social em processo, o que é também uma forma de liberdade em sua relação com o outro.

Se, no início, a tarefa do pesquisador era a de desvendar a regra oculta contida em qualquer brincadeira com situação imaginária, pois bem, recentemente, obtivemos a comprovação de que a chamada brincadeira pura com regras (do escolar e do pré-escolar até o fim dessa idade) consiste, essencialmente, na brincadeira com situação imaginária, pois, exatamente da mesma forma como a situação imaginária contém, necessariamente, regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras contém a situação imaginária (VIGOTSKI, 2021, p. 219).

A afirmação central é que tanto a situação imaginária quanto a brincadeira com regras estão intrinsecamente relacionadas. Assim como uma situação imaginária contém regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras também envolve uma situação imaginária. Isso significa que as crianças, ao se envolverem em brincadeiras com regras, estão simultaneamente criando uma situação imaginária que orienta seu comportamento, buscando resolver problemas. Essa compreensão amplia nossa visão sobre a importância do aspecto imaginário na brincadeira, mostrando que mesmo as brincadeiras estruturadas por regras possuem uma dimensão imaginativa e crítica por envolver o pensamento.

O que marca a evolução da brincadeira infantil relaciona-se aos dois polos que o demarcam ligados ao desenvolvimento, as quais partem da “situação imaginária às claras e

regras ocultas para a brincadeira com regras às claras e uma situação imaginária oculta” (VIGOTSKI, 2021, p. 220). Embora inicialmente a brincadeira se baseie em situações imaginárias, com regras menos consideradas ou flexibilizadas e adaptadas ao contexto imaginado, no segundo momento há uma transição com brincadeiras que apresentam regras mais explícitas, muitas vezes provenientes do contexto social e cultural. A evolução da brincadeira infantil entre esses dois polos reflete o progresso cognitivo e social da criança, à medida que ela desenvolve habilidades mentais e socioculturais.

Nessa perspectiva, na primeira infância a motivação das atividades que são desenvolvidas pelas crianças se origina dos objetos, determinando seu comportamento. A relação entre o afeto e a percepção é, na primeira infância, interdependente, a percepção é um momento “inicial na reação motora-afetiva, ou seja, qualquer percepção é estímulo para a atividade” (VIGOTSKI, 2021, p. 223).

É na brincadeira que a criança na idade pré-escolar verifica que a ideia (significado da palavra) “separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto” (VIGOTSKI, 2021, p. 225). Uma tarefa considerada difícil para a criança, mas que por meio da brincadeira esse processo ocorre mediante a experiência realizada, visto que há uma dificuldade no desenvolvimento da fala da criança para que se diferencie o campo semântico do campo visual, momento em que acontece intensa ligação da palavra com o objeto e também do significado com o que a criança vê.

A fim de que a criança na primeira infância seja capaz de distinguir a ideia do objeto, é essencial que ela encontre um ponto de referência. Quando uma criança brinca de cavalinho, por exemplo, ao pensar sobre o cavalo, ela busca um cabo de vassoura para representar o animal. O objeto torna a referência que ajuda a criança a imaginar a situação e dar vida à sua brincadeira. A capacidade de atribuir significado simbólico a diferentes objetos varia entre crianças e adultos, refletindo a evolução do pensamento e da compreensão aprendida ao longo do desenvolvimento, uma vez que o adulto poderá atribuir a diferentes objetos de formas e tamanhos a representação de um cavalo (VIGOTSKI, 2021).

Em outra situação, Vigotski (2021) realizou uma demonstração experimental em que colocou um palito de fósforo e disse “cavalo”, mas para a criança o objeto continuou sendo um palito e não um cavalo, indicando que uma brincadeira não é simbólica. Isso significa que embora o símbolo seja um signo, nesse caso específico o palito de fósforo não representa o cavalo. Na brincadeira, as características dos objetos continuam as mesmas, mas o significado atribuído a eles muda, ou seja, o sentido é o ponto de referência. Assim, quando os objetos

deixam de ser o ponto predominante e passam a ser subordinados ao significado atribuído a eles, a criança agora relaciona o sentido ao significado atribuído a um objeto ou palavra.

[...] a separação do significado “cavalo” do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura (um ponto de apoio palpável, pois de outra forma o significado sumiria, evaporar-se-ia) e o manejo real deste como se fosse um cavalo constituem uma etapa transitória necessária para operar com significados (VIGOTSKI, 2021, p. 228).

Diante do exposto, fica compreendido que inicialmente a criança comporta-se com os significados da mesma forma que ela faz com os objetos. Quando a criança se apropria da consciência deles, o ato de pensar se inicia. Como já foi dito, em toda brincadeira existem regras e por isso ela possibilita a aprendizagem, adquirindo novas experiências, verificando o “negativo do comportamento da criança na vida em geral” (VIGOTSKI, 2021, p. 233). A brincadeira cria “uma zona de desenvolvimento iminente na criança” (p. 235), havendo um nível de exigência maior em sua aprendizagem e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento.

A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a 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, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2021, p. 235).

A atividade de brincar conduz a criança ao aprendizado e assim, quando essa atividade define o desenvolvimento infantil, ela deve ser compreendida como atividade-guia. Quando uma criança inicia a brincadeira por uma situação imaginária, ela se aproxima do real, compreende-se essa situação como reprodução da situação real. Ao reproduzir uma situação real na brincadeira, “a regra se encontra num estágio superior, de forma comprimida, amarfanhada” (VIGOTSKI, 2021, p. 236). A brincadeira se apresenta nessa situação, mais como uma recordação da ação vivida, do que uma situação imaginária nova.

Para Vigotski (2021) não existe possibilidade de pensar que a brincadeira seja entendida como uma atividade sem objetivo. A melhor forma de explicar isso é por meio dos jogos esportivos, que são repletos de finalidades em que há competitividade para se alcançar as metas ou objetivos.

É graças ao objetivo que se empreende todo o resto. Como o momento final, ele determina a relação afetiva da criança com o jogo; apostando corrida, ela pode se preocupar demasiadamente e se aborrecer muito; de sua satisfação pouco pode restar

porque correr para ela é difícil fisicamente e, caso a ultrapassem, sentirá poucas satisfações funcionais. Ao final dos jogos esportivos, o objetivo torna-se um dos momentos dominantes sem o qual o jogar perde seu sentido, assim como seria colocar na boca uma bala gostosa, mastigá-la e cuspi-la (VIGOTSKI, 2021, p. 236-237).

Se não houvesse objetivo, não causaria interesse na criança. É no final do desenvolvimento da brincadeira que surgem as regras, aumentando o nível de dificuldade e a exigência de adaptação da criança aos jogos.

A respeito do desenvolvimento da criança na idade escolar, estudos experimentais comprovaram que deixar de levar em consideração a prontidão psicológica, levando em conta apenas a idade cronológica, pode desencadear sérios resultados. Os estudos apresentaram que

[...] em grande parte, pelo fato de se ter, entre crianças que estavam cursando o primeiro ano da escola, um número significativo delas que, por sua idade psicológica, eram pré-escolares, mas estavam na escola em função da idade de sua certidão de nascimento, apesar de a escola realizar uma instrução sistemática, essas crianças não só fracassavam no estudo, como também tinham seu desenvolvimento prejudicado (VIGOTSKI, 2021, p. 27).

Assim, se o correto é levar em consideração o nível atual de desenvolvimento da criança, deve-se também esclarecer sobre a análise acerca do caráter da principal inter-relação instrução e desenvolvimento. “[...] se a instrução guia o desenvolvimento, logo não é preciso ensinar matemática, mas ensinar com a matemática; não se deve ensinar literatura, mas com a literatura etc” (VIGOTSKI, 2021, p. 28).

Não obstante, para que o ensino seja realizado com a matemática, a literatura ou outras disciplinas, é necessário compreender se o conteúdo que está sendo ensinado pode ser relacionado com outros conteúdos de outras disciplinas ou verificar se as disciplinas ofertadas para os indivíduos podem garantir a formação do pensamento científico e da reflexão. As contribuições de Vigotski (2021), a respeito da inter-relação instrução e desenvolvimento, são difundidas de maneira centralizada ao conceito de zona de desenvolvimento iminente.

[...] o emprego desse conceito para a estruturação da instrução que promove desenvolvimento está bem fundamentado nas regularidades etárias do desenvolvimento. No entanto, se levarmos em consideração o fato de que, em uma mesma turma ou grupo, via de regra, há crianças com diferentes idades psicológicas, então, não parece ficar claro por qual criança deve-se orientar a organização da instrução que guia o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2021, p. 32).

Não encontrar equivalência entre as idades psicológicas ou entre crianças que se encontram em diferentes zonas de desenvolvimento iminente em um mesmo grupo, não significa a impossibilidade de elaborar instruções coletivas que conduza ao desenvolvimento. Dessa forma, a zona de desenvolvimento iminente se relaciona inerentemente com o conceito de desenvolvimento.

Conforme Vigotski (2021),

[...] a zona de desenvolvimento, já se formou na pessoa. Por isso, se estruturarmos a instrução objetivamente orientada para a zona de desenvolvimento iminente, isso significa apenas que, no processo de instrução, a criança faz algo com auxílio do adulto ou de outra criança e, ao final, poderá fazer sozinha (p. 33).

Nesses termos, o que já está formado na zona de desenvolvimento iminente, que ocorreu com a ajuda que a criança recebeu, se transforma em seu nível atual de desenvolvimento. Outros autores citados por Vigotski (2021), como Kravtsov e Kravtsova, identificaram que podem existir muitas zonas de desenvolvimento em crianças e adultos e não apenas uma, como muitos deduziram. Há a possibilidade de uma mesma pessoa ter uma zona de desenvolvimento iminente mais avançada do que outra, sendo necessário o auxílio externo para que ela avance. Assim, com a ajuda externa, o conteúdo da zona de desenvolvimento iminente, se torna em conteúdo do desenvolvimento atual e atinge características de saberes e conhecimentos autênticos (VIGOTSKI, 2021).

Para realizar uma discussão mais aprofundada sobre o desenvolvimento cultural da criança, é necessário compreender que ele é um processo complexo e envolve a aquisição de habilidades importantes para que o desenvolvimento ocorra. É possível refletir sobre a transformação da criança que aprende e se desenvolve por meio das interações sociais.

Pasqualini (2016) apresenta que a apropriação da cultura consiste em um importante componente à humanização. As objetivações da cultura são apropriadas pelos processos educativos. Assim, a relação entre cultura e humanização encontra-se nas atividades que envolvem o brincar, e o modo como o brincar ocorre é um apropriar-se da cultura e um potencial para que a criança se estabeleça socialmente no mundo.

Para Vigotski (2021) o problema do desenvolvimento cultural da criança está relacionado com o decorrer do processo de desenvolvimento, pois, além dela assimilar o conteúdo de sua experiência cultural, também assimila os modos de comportamento cultural, de pensamento e os meios (caracterizados como aquilo que lhe permite alcançar um objetivo). Há duas linhas importantes no desenvolvimento do comportamento da criança, uma diz

respeito ao desenvolvimento natural do comportamento, ligada diretamente ao processo orgânico e ao amadurecimento da criança e há outra que diz respeito ao aperfeiçoamento cultural das funções psicológicas, relacionado ao domínio dos meios culturais, a constituição de pensamentos e comportamento da criança.

Para exemplificar, Vigotski (2021) cita uma criança mais velha que memoriza mais que uma criança pequena. Isso ocorre pelo fato de que na criança mais velha os processos de memorização atingiram um nível mais elevado de desenvolvimento. Em outras palavras, ainda que o desenvolvimento pudesse ter seguido um processo diferente, podemos afirmar que a base orgânica dos processos das funções mnemônicas da criança, se desenvolveu.

Mesmo que a base orgânica da memória, ou mnême, não tenha sido significativamente alterada durante esse período, ainda assim os modos de memorização podem ter se desenvolvido. Nesse caso, pode ser que a criança tenha aprendido a utilizar melhor sua memória, a dominar mnemotécnicas de memorização, em particular, com o auxílio de signos (VIGOTSKI, 2021, p. 76).

A possibilidade de a criança ter desenvolvido melhor a memória com o auxílio dos signos, significa que o desenvolvimento cultural constitui-se por meio da assimilação de meios de comportamento, a qual a utilização dos signos é o suporte para que determinadas operações psicológicas sejam desenvolvidas. A relação entre o desenvolvimento e a cultura pode ser analisado pelo viés do conceito de primitivismo infantil quando a criança não fez o desenvolvimento cultural, ou pode estar em um nível inferior.

O retardo do desenvolvimento do pensamento lógico e na formação de conceitos transcorre de modo direto pelo fato de as crianças ainda não dominarem suficientemente a língua, esse instrumento principal do pensamento lógico e da formação de conceitos (VIGOTSKI, 2021, p. 78-79).

Desse modo, todo meio cultural de comportamento pode ser analisado de forma completa, por meio dos processos naturais neuropsíquicos. A incumbência principal para iniciar uma investigação científica, quando se está analisando um meio cultural de comportamento, é o estudo desse meio, demonstrando as partes que o integra e os processos psicológicos naturais que o constitui.

Assim, ao brincar, a criança realiza, por meio dos brinquedos, considerados instrumentos e signos, a atribuições de funções diferenciadas, utilizando, por exemplo, uma bola para representar um volante de carro. No entanto, apesar de todo meio de comportamento cultural ser integrado de processos psicológicos naturais, como indicamos inicialmente na

análise, é possível observar que os processos elementares de comportamento constituem todos os meios superiores de pensamento cultural e que todos esses processos que fazem parte desse meio, “compõem uma unidade funcional e estrutural complexa” (VIGOTSKI, 2021, p. 83).

Quanto ao desenvolvimento cultural da criança, destaca-se que a estrutura não se mantém fixa. A mudança constante na estrutura é um dos aspectos cruciais do desenvolvimento cultural da criança e não é estabelecida por influências externas, ela surge de forma proporcional, em um estágio específico do desenvolvimento natural da criança. Apesar de ser influenciada pelo ambiente externo, a estrutura sempre se origina internamente não sendo possível ser imposta. Depois de estabelecida, esta estrutura passa por mudanças em todas as áreas do desenvolvimento ao longo do tempo (VIGOTSKI, 2021).

Vigotski (2021) indica a importância do esclarecimento da sociogênese das funções psíquicas superiores e das formas culturais de comportamento para que análise acerca do desenvolvimento cultural da criança seja compreendida. Para que isso ocorra o autor apresenta quatro fases importantes que o desenvolvimento cultural da criança perpassa. De forma geral

[...] esses estágios descrevem um círculo completo do desenvolvimento cultural de qualquer função psicológica. Os dados obtidos por via não experimental coincidem por completo com o esquema esboçado por nós, encaixam-se perfeitamente nele, distribuindo-se por ele e adquirindo seu sentido e sua suposta explicação (VIGOTSKI, 2021, p. 88-89).

Ao esclarecer que cada estágio representa um nível de desenvolvimento cultural da criança, descreve-os como sendo o primeiro, o estágio de comportamento primitivo, que se manifesta na criança bem pequena e de acordo com os seus interesses, a criança irá memorizar de forma natural ou primitiva. A quantidade que ela memoriza é determinada segundo sua atenção, seu interesse e sua memória individual. Nesse contexto, é comum as dificuldades levarem a criança para o segundo estágio. O segundo estágio é chamado de psicologia ingênua, quando a criança compreende a relação entre signos distintos como desenhos e palavras. A experiência ingênua da criança revela ainda a dificuldade para utilizar o desenho como um recurso de memorização. É comum o segundo estágio desenvolver uma função transitória, pois a criança passa desse estágio para o próximo, de forma muito rápida.

Para Vigotski (2021), o terceiro estágio é chamado de estágio do meio cultural externo e consiste no momento em que a criança consegue utilizar o desenho de forma correta, na qual o processo de memorização é substituído por atividades complexas, representada quando a

criança procura uma palavra em meio aos desenhos, estabelecendo a relação entre a palavra e o desenho. Mas é no quarto estágio que

É mais simples observar no momento em que a criança precisa memorizar as palavras que lhes são apresentadas, valendo-se de desenhos que foram dispostos diante dela numa determinada ordem. Depois de algumas tentativas, a criança “decora” também os desenhos e não tem mais necessidade de recorrer a eles. Daí em diante, ela liga a palavra dada à denominação do desenho de acordo com a ordem que já conhece (VIGOTSKI, 2021, p. 91).

Em comparação aos três primeiros estágios mencionados, a transição da fala externa para a fala interna é a etapa mais crucial no desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

De acordo com Vigotski (2021), é possível observar claramente que as três etapas cruciais no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, conforme mencionado anteriormente, correspondem aos três principais estágios de desenvolvimento cultural, e que elas se manifestam de forma sequencial nos experimentos. Contudo, o autor indica que para atender à especificidade do desenvolvimento cultural infantil, é necessário utilizar um método de investigação correspondente. O método pode ser chamado de “instrumental”, já que se baseia na descoberta da “função instrumental” dos signos culturais no comportamento e no seu desenvolvimento, como foi apresentado anteriormente na relação entre signo e instrumento. No contexto da investigação experimental, este método se baseia na metodologia funcional de dupla estimulação, a disposição do comportamento da criança e sua organização, tem o apoio de duas séries de estímulos, onde cada série possui um “significado funcional”, que é diferente para o comportamento.

Assim, a condição necessária para a resolução do problema que surge para a criança é o “uso instrumental” de uma série de estímulos, isto é, sua utilização como recurso auxiliar para a realização de uma operação psicológica específica. Existem bases para sugerir que a investigação e a utilização de signos, como recursos auxiliares na resolução de problemas, “representam, psicologicamente, uma estrutura de comportamento semelhante à invenção e utilização de instrumentos” (VIGOTSKI, 2021, p. 98).

Assim, a hipótese inicial para esclarecer esse método está relacionada ao fato de que ao dominar seu comportamento, a criança segue a mesma direção de quando domina a natureza externa. Esse método fundamenta-se no histórico-genético, instituindo a investigação de Vigotsky uma perspectiva histórica, em que sua tese e principal ponto de partida é: “O comportamento pode ser compreendido apenas como história do comportamento” (VIGOTSKI, 2021, p. 99). Esse método não somente é a chave para entender as formas

superiores de comportamento da criança que emergem durante o processo de desenvolvimento cultural, como também é um meio para o seu domínio prático na educação.

Duarte (2001) esclarece que a análise que Vigotsky realizou acerca das concepções de Piaget reconheceu a importância das contribuições do pesquisador suíço através do método clínico no campo dos estudos da psicologia infantil. Anteriormente, tais estudos se concentraram em destacar as lacunas no desenvolvimento da criança, ao gerarem ênfase nas especificidades do pensamento infantil.

Taille (1992) elucida na teoria de Piaget a ideia de socialização analisada a partir de diferentes etapas desde o nascimento da criança até alcançar o máximo de socialização, representada pelo conceito de personalidade. Essas etapas, chamadas de três estágios de desenvolvimento são compreendidos como sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. Durante a evolução desses estágios diferentes formas de interação intelectual ocorrem e o indivíduo mais avançado nesse desenvolvimento é capaz de desfrutar tanto de sua autonomia quanto proporcionar contribuições aos outros. No âmbito do processo evolutivo do desenvolvimento, a categoria autonomia tem implicações no desenvolvimento do indivíduo, promovendo a capacidade de se posicionar conscientemente e de forma competente entre as diferentes perspectivas e conflitos presentes na sociedade.

De acordo com Taille (1992), diferentemente de Vigotski, na teoria de Piaget, o processo maturacional ocorre a partir do desenvolvimento, considera que a maneira como uma criança e um adolescente se comportam socialmente é devido a uma diferença no estágio de desenvolvimento em que se encontram. Uma criança, no início de seu desenvolvimento, ainda não possui as habilidades necessárias para participar de relações sociais que envolvem trocas intelectuais equilibradas. Isso significa que nesse estágio, a criança geralmente está mais focada em suas próprias experiências sensoriais e motoras. Por outro lado, um adolescente, já possui a capacidade de participar de relações sociais que envolvem trocas intelectuais mais equilibradas, pois eles já são capazes de considerar diferentes pontos de vista e ter uma compreensão mais sofisticada das dinâmicas sociais. Conforme a criança cresce e se desenvolve, ela se torna capaz de participar de relações sociais mais complexas e equilibradas, onde há uma troca intelectual significativa.

Piaget indicou que o processo de desenvolvimento em direção ao equilíbrio tem fundamentos biológicos, pois é inerente aos sistemas vivos buscar um estado de equilíbrio que lhes permitiu se adaptar ao ambiente. Durante esse processo de desenvolvimento, as ações do sujeito sobre os objetos desempenham um papel fundamental, pois é por meio dessa forma

que o conhecimento é construído. A conscientização da organização dessas ações, através da abstração reflexiva, leva à construção de novas estruturas mentais (TAILLE, 1992).

Para Duarte (2001), o ponto central da argumentação de Vigotsky é a necessidade de uma teoria que, com uma perspectiva materialista e historicizadora, possa explorar de forma coerente e consistente as descobertas dos dados empíricos. Vigotsky concordava com os clássicos do marxismo que afirmavam ser inviável compreender e transformar uma realidade social específica através da simples aplicação das categorias mais abrangentes da dialética aos fenômenos históricos. Assim, a compreensão dos processos psicológicos humanos, por exemplo, que são produtos histórico-sociais, não pode ser explicado por meio da aplicação de categorias biológicas que são utilizadas para todos os seres vivos como fez Piaget.

Castorina (2005) sinaliza o que Vygotsky argumentou sobre o desenvolvimento humano não apenas impulsionado por fatores biológicos inerentes ao desenvolvimento humano, mas moldado pela influência dos sistemas de signos presentes na cultura. Esses sistemas de signos, como a linguagem e outros sistemas simbólicos, não apenas facilitam a atividade mental, mas têm um impacto significativo na maneira como os indivíduos pensam, se relacionam e constroem seu conhecimento.

De acordo com a visão de García Madruga (1991), citado por Castorina (2005), as teorias de Vigotsky e Piaget possuem semelhanças, pois explicaram alguns traços em comum. Ambos adotam um estruturalismo fraco. Isso significa que Vygotsky defendeu um estudo inter-relacionado e não redutor das funções e processos psicológicos, enquanto Piaget destacava a formação de sistemas característicos como a chave para o desenvolvimento da inteligência. As funções psicológicas em Vygotsky e os sistemas de conhecimento em Piaget só podem ser compreendidos em seu processo de formação. Além disso, tanto Vygotsky quanto Piaget enfatizaram a atividade do sujeito na aquisição do conhecimento e reconheceram o caráter qualitativo das mudanças no desenvolvimento.

De acordo com Castorina (2005), Vygotsky se opôs à perspectiva de Piaget em relação às relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Piaget defende que os processos de desenvolvimento são independentes da aprendizagem. Argumenta que os processos de desenvolvimento são uma condição prévia para a aprendizagem. No entanto, Vygotsky apresenta uma visão diferente, pois defende que a aprendizagem e o desenvolvimento estão intrinsecamente relacionados e se influenciam mutuamente. A aprendizagem promove o desenvolvimento, impulsionando a zona de desenvolvimento proximal, que é a diferença entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança e seu potencial de desenvolvimento. Assim, a aprendizagem não é vista como um processo isolado, mas como um processo socialmente

mediado que não se limita ao domínio de habilidades individuais, mas é um processo que ocorre em interação com outros e com o apoio da cultura e da instrução.

A perspectiva sócio-histórica destaca a importância das relações sociais e culturais na formação do conhecimento e no desenvolvimento humano.

Assim, a aprendizagem consiste na internalização progressiva dos instrumentos mediadores e é uma aplicação do princípio antes mencionado: todo processo psicológico superior vai do âmbito externo para o interno, das interações sociais para as ações internas, psicológica. Infere-se nos textos de Vygotsky que sua atenção aos processos de aprendizagem deve-se ao fato de os mesmos obrigarem ao processo de mediação e potencializá-lo, de forma que o desenvolvimento cultural da criança equivale à sua aquisição dos sistemas sociais de mediação-representação (ALVAREZ & DEL RÍO, 1990 *apud* CASTORINA, 2005, p.19).

Isso significa que a internalização de ferramentas culturais, como a linguagem, símbolos e outros sistemas de representação, permitem à criança se relacionar de forma mais sofisticada com o mundo e com os outros.

Castorina (2005) afirma que Vygotsky desenvolveu a hipótese da “zona de desenvolvimento proximal” para lidar especificamente com as aprendizagens escolares e sua relação com o desenvolvimento cognitivo. Em outras palavras, ela é um espaço dinâmico em que a criança progride e que representa a diferença entre o que ela é capaz de realizar com o apoio de outros mais experientes e que ela pode alcançar de forma independente. Sendo precedidos pela aprendizagem, o desenvolvimento do indivíduo e a consolidação das funções psicológicas se concretizam pela intervenção de professores e de outros educadores ao desempenhar importante papel na apropriação dos instrumentos de mediação cultural. Vygotsky defende que a aprendizagem guia o desenvolvimento, pois é através dela que o indivíduo adquire os instrumentos culturais que lhe permitem se desenvolver.

Oliveira (1999), em “Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico”, considera que apesar de Piaget e Vygotsky terem abordagens distintas em seus estudos, em que Piaget centraliza suas pesquisas nas estruturas e mecanismos do funcionamento psicológico humano, e Vygotsky enfatiza a historicidade do ser humano e sua relação com o contexto cultural, existem várias áreas em que o pensamento de ambos é semelhante quanto a importância da origem dos processos que estão sendo estudados, levando em conta tanto a discussão dos mecanismos filogenéticos (relacionados à evolução da espécie humana) quanto os ontogenéticos (relacionados ao desenvolvimento individual de cada pessoa). Os termos psicogênese, ontogênese, microgênese e filogênese se referem a diferentes planos genéticos do desenvolvimento humano estudados por Vygotsky e Piaget. Para Vygotsky esses quatro

planos genéticos estão relacionados com a natureza social e histórica em que o indivíduo está inserido, as quais dependem da mediação de instrumentos culturais e resultam da interação entre o indivíduo e o outro. Por outro lado, podemos inferir que Piaget aborda esses quatro planos genéticos pelo viés da compreensão de que os processos psicológicos são de natureza biológica e lógica, e dependem da ação e da coordenação das ações do sujeito.

Duarte (2001), apesar de considerar a existência das semelhanças entre os pensamentos de Vigotski e Piaget, ressalta que eles abordam de maneiras radicalmente diferentes a relação entre filogênese (desenvolvimento da espécie) e ontogênese (desenvolvimento do indivíduo). Enquanto Piaget explicou essa relação “por meio de um modelo essencialmente biológico” (p. 225), Vigotski não considerava a relação entre a formação do indivíduo e a história social como análoga à relação entre ontogênese e filogênese do ponto de vista biológico.

Corroboramos com a compreensão de Oliveira (1999) de que cada uma das teorias oferece contribuições distintas, o objetivo deve ser o de compreender, da melhor maneira possível, cada abordagem, a fim de aprimorar a reflexão sobre o objeto de estudo, como ocorre em qualquer aprofundamento teórico. Em vez de buscar uma dicotomia entre as teorias, é mais proveitoso explorar suas especificidades e extrair o máximo de conhecimento de cada uma delas.

BRINQUEDOTECA: ESPAÇOS OU AMBIENTES PEDAGÓGICOS?

De todos os importantes processos criativos propostos, envolvendo o desenho, a dramatização e a contação de histórias apresentados na sessão anterior, o brincar se destacou por reunir elementos significativos ao desenvolvimento da imaginação, cognitivo e sociocultural da criança e de seu potencial criativo. Desde muito cedo a criança se depara com recursos que estabelecem uma relação com o outro, promovendo interação. Na história da infância apresentada por Ariès (1981) os jogos e brincadeiras estavam sempre presentes, assim como diferentes brinquedos, antes mesmo de haver uma concepção de infância.

Benjamin (2002) teceu reflexões acerca da história do brinquedo, concentrando-se em apresentar suas ideias a partir de brinquedos tradicionais anteriores ao século XIX na Alemanha. Entre eles os soldadinhos de chumbo representados por Nuremberg, as mais antigas casas de bonecas de Munique e as singelas bonecas de madeira de Sonneberg. A produção de brinquedos não era realizada por fabricantes especializados ou produzidos por um processo industrial, mas por oficinas de entalhadores em madeira, fundidores de estanho e outras áreas afins. As peças mais antigas de brinquedos eram estilisticamente belas devido ao fato singular de que, no passado, os brinquedos eram artefatos secundários de distintas oficinas manufatureiras limitadas pelos estatutos corporativos, por isso eram autorizados a produzir apenas o que lhes era encomendado. Posteriormente, o mercado das primeiras produções especializadas de brinquedos consolidou restrições corporativas, afetando as oficinas de produção. A produção de mercadorias pelas cooperativas era caracterizada por políticas restritivas, tais como a proibição de que os marceneiros pintassem suas próprias bonecas e a exigência de que várias manufaturas compartilhassem os trabalhos mais simples na fabricação de artesanato de diferentes materiais. Como resultado, essas políticas elevaram os custos das mercadorias.

Foi em Nuremberg, nos finais do século XVIII, que se iniciaram as exportações dos brinquedos produzidos pelas manufaturas da cidade. Nesse mesmo período com os desdobramentos da Reforma Protestante, muitos artistas, que produziam objetos artesanais apenas para a Igreja, redirecionaram suas produções para a fabricação de objetos de arte menores e como elemento de composição de decoração doméstica. Foi nesse contexto que a grande produção de miniaturas se popularizou e os brinquedos alemães foram reconhecidos no mercado mundial (BENJAMIN, 2002).

Nesse contexto, Benjamin (2002) esclarece que na segunda metade do XIX os brinquedos foram gradualmente se tornando maiores e perdendo o elemento discreto,

minúsculo e sonhador. A partir dessas modificações, as crianças começam a ganhar um espaço próprio para guardar os brinquedos e os avanços cada vez maiores nesse ramo da produção industrial foram significativos. Com a industrialização houve uma mudança distinguindo-os da produção doméstica, pois na aparente simplicidade do brinquedo moderno, houve não somente uma padronização dos objetos substituindo materiais anteriormente utilizados, próprios da tradição cultural e da sensibilidade infantil, como a ausência de participação na construção dos brinquedos.

Em relação ao potencial criativo, Benjamin (2002) afirma que criação das bonecas de bétula, de palha ou berços de vidro, a utilização de materiais como madeira, ossos e retalhos de tecidos eram favoráveis às criações e às interações entre pais e filhos, promovia um processo dialógico e simbólico no desenvolvimento da criança. A combinação de materiais muito diferentes em suas construções, como pedras, massinha de modelar, madeira e papel favorecem o potencial criativo, assim como um simples pedaço de madeira ou uma pedra são capazes de criar uma variedade incrível de formas com sua solidez.

Benjamin (2002, p. 93) destaca o equívoco de que a “brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo” seja superado: a criança deseja interagir com o brinquedo de forma ativa, transformando os objetos em algo diferente, puxando algo para se tornar um cavalo ou brincando com areia para fazer um bolo. Esse aspecto é essencial ao desenvolvimento dos processos criativos na infância, pois quanto mais atraentes e convencionais os brinquedos se tornam, mais se afastam dos instrumentos de brincar originais e quanto mais imitativos são, mais perdem a essência da brincadeira real. Entretanto, o brinquedo não é uma mera imitação dos instrumentos dos adultos ou das gerações anteriores, pois o que está em questão é o quanto o brinquedo potencializa o movimento de socialização entre adultos e crianças “costurando” memórias entre passado e presente, envolvendo a imaginação e a criação.

Carvalho (2009) esclarece que ao longo da história, o jogo, o brinquedo e a brincadeira têm sido maneiras únicas pelas quais os seres humanos, especialmente as crianças, compreendem e se apropriam do mundo. Considera a brincadeira como uma forma autêntica de linguagem infantil para a compreensão do mundo, destacando que as atividades de brincadeiras podem ser vistas como práticas culturais das crianças. Ao longo dos tempos, os brinquedos e as brincadeiras, criados e praticados pelas crianças, têm sido alvo de estudo, à medida que a infância passou a ser compreendida como uma categoria geracional socialmente construída, capaz de produzir sua própria cultura. As brincadeiras de roda, por exemplo, são encontradas em diferentes culturas e possuem gestos similares, mas as músicas e as letras são

distintas devido aos aspectos culturais. Existem padrões lúdicos universais que podem ser identificados, embora haja variações regionais, sugerindo que algumas práticas culturais infantis transcendam as fronteiras culturais.

[...] o grupo de brinquedo é uma microsociedade em que se constituem redes de relações, em que papéis são atribuídos dinamicamente no desenrolar das interações, em que conhecimentos, regras e procedimentos são continuamente trocados, reformulados e repassados [...] Brincadeiras são como rituais que se transmitem, repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos (CARVALHO, 2009, p. 39).

Foi possível observarmos que as brincadeiras podem surgir, desaparecer ou sofrer alterações ao longo do tempo e em diferentes lugares. É comum que essas práticas sejam transmitidas dentro do próprio grupo de crianças, em que as crianças mais velhas costumam passá-las para as mais novas. Como foi destacado, a brincadeira é um elemento essencial para o desenvolvimento da criança, contribuindo para sua saúde física, intelectual e emocional. Nela ocorrem regras de doação, de honestidade e o envolvimento espontâneo para satisfazer suas necessidades, conhecer, interagir e reinventar.

Cunha (1992) afirma que “é brincando que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão de suas possibilidades. A brincadeira espontânea proporciona oportunidades de transferências significativas que resgatam situações conflituosas” (p. 35-36). É fundamental reconhecer que as brincadeiras proporcionam sentimentos emocionais, intelectuais e culturais para as crianças, e, por isso, todas deveriam ter acesso a elas. No entanto, por razões diversas muitas crianças não têm esse direito. Para que a brincadeira seja compreendida é necessário que os adultos percebam o que ela contribui para o desenvolvimento da criança, em sua socialização aprendendo a ter responsabilidade consigo e com o outro, a ter equilíbrio e atenção no que faz e com boas condições para a realização das brincadeiras.

Em relação às condições para brincar, Cunha (1992) sinaliza:

O que está faltando são boas condições para se exercer a brincadeira com a seriedade que ela merece. Eis porque a brinquedoteca é tão importante. E foi por saber que toda criança precisa brincar que ela foi criada: para resgatar e garantir o direito à brincadeira e a infância, direito este que está sendo de tantas maneiras desrespeitado (p. 36).

Embora esse direito não tenha a compreensão de sua necessidade no desenvolvimento da criança, é importante considerar que a criança continua brincando e buscando maneiras de se expressar e explorar o mundo por meio das brincadeiras. As crianças estabelecem relações

com o mundo e transformam seus significados por meio de diferentes contextos de brincadeira. Entretanto, com os avanços no mundo do trabalho e nos conhecimentos científicos, aspectos culturais são modificados e a realidade é transformada.

Para Friedmann (1992), é de fundamental importância transformar a realidade lúdica na atualidade, pois houve progressos no processo de brincar, em relação aos estudos e pesquisas sobre a importância cultural e educacional das brincadeiras, bem como sobre o desenvolvimento integral das crianças, aprendizagem, reeducação e segurança na fabricação de brinquedos. Além disso, “houve também uma melhor adequação dos brinquedos às diferentes faixas etárias” (FRIEDMANN, 1992, p. 29). Além disso, destaca a importância em oferecer um espaço físico e temporal para a socialização e aprendizagem infantil, que inclua acesso a brinquedos adequados para seu desenvolvimento integral.

Na língua portuguesa utilizam-se dois nomes para designar este **espaço** de brincar: *Brinquedoteca* (vem da palavra “brinquedo”): espaço voltado para brinquedos e brincadeiras. *Ludoteca* (vem de ludus): é utilizada nos países de língua latina, com o mesmo significado. Na presente obra foi adotado o nome “brinquedoteca”. Porém, cada autor utilizou livremente sua própria terminologia (FRIEDMANN, 1992, p. 30, grifos nossos).

Sendo a brinquedoteca um espaço onde crianças podem brincar, recuperar brincadeiras e compartilhar momentos da vida cotidiana, o objetivo da brinquedoteca é tornar o brinquedo acessível a todas as crianças, promovendo a socialização em torno do seu uso e, especialmente, permitindo que crianças em geral tenham contato com brinquedos.

A importância desse espaço é destaque para Friedmann (1992) para resgatar a brincadeira como um elemento fundamental na vivência das crianças. Afirma que ao longo do tempo essa oportunidade foi negligenciada devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho ao passar dos anos. Proporcionar um espaço para que as crianças possam brincar é fundamental, uma vez que esse direito deve ser assegurado e, por isso, é necessário que os adultos tenham como objetivo básico na aprendizagem da criança, o resgate do espaço lúdico-infantil.

Cunha (1992) concebe a brinquedoteca como um ambiente organizado a atividade do brincar com acesso a variedades de brinquedos, sendo um lugar convidativo à exploração dos materiais, um ambiente de acolhimento e de oportunidades para criação e imaginação. Entretanto, ressalta que não se trata de uma mera sala cheia de brinquedos nas prateleiras, mas de um ambiente que fomente a interação entre as crianças, a aprendizagem de diferentes realidades, a solução de problemas, a socialização, a dramatização a partir da fantasia e das

brincadeiras de faz-de-conta, a relação entre pensamento e linguagem, a fala e, assim, contribuindo para a efetivação dos processos criativos no desenvolvimento da criança. Define, ainda, algumas características da brinquedoteca, como:

- ✓ Valorizar o brinquedo e as atividades lúdicas e criativas;
- ✓ Emprestar brinquedos;
- ✓ Estimular o desenvolvimento global das crianças;
- ✓ Desenvolver hábitos de responsabilidade e trabalho;
- ✓ Criar um espaço de convivência que propicie interações espontâneas e desprovidas de preconceitos;
- ✓ Provocar um tipo de relacionamento que respeite as preferências das crianças e assegure seus direitos (CUNHA, 1992, p. 37).

A criação da brinquedoteca acompanha mudanças sociais, econômicas e políticas e significa considerar a infância como um direito ao oportunizar sua participação ativa e consciente no mundo por meio do brincar. Com vistas a priorizar o respeito à individualidade da criança, leva em consideração a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

3.1. Breve contextualização histórica da brinquedoteca

Segundo Cunha (1992), em meados de 1934, em Los Angeles, nos Estados Unidos da América, num contexto da grande depressão econômica, o dono de uma loja de brinquedos percebeu que seus brinquedos estavam sendo roubados por crianças, se queixando ao diretor da Escola Municipal da região. A compreensão do diretor foi de que os roubos estavam acontecendo porque as crianças não tinham brinquedos para brincar. Conseqüentemente, isso deu origem ao desenvolvimento de um sistema de “empréstimo de brinquedos como um recurso comunitário” (p. 38). Posteriormente, em 1963, a Suécia aderiu à ideia de empréstimos de brinquedos, com a fundação da primeira ludoteca (*Lekotek*) com objetivo de emprestar brinquedos para crianças excepcionais e auxiliar as famílias dessas crianças na estimulação de seu desenvolvimento, uma vez que a aprendizagem a partir dos brinquedos era a filosofia basilar dessa proposta. Em 1967, surgiram as *Toy Libraries* (bibliotecas de brinquedos), na Inglaterra, com a finalidade principal de dar oportunidade a qualquer criança de escolher um brinquedo para levar para casa.

Embora a brinquedoteca se caracteriza como um espaço ou ambiente de aprendizagem em instituições de educação infantil, a partir do brincar, guardadas devidas especificidades culturais, históricas e geográficas, seu objetivo vai além de um mero lugar para brincar ou emprestar brinquedos.

A brinquedoteca é o espaço ideal para que seja cultivada uma forma de convivência espontânea e democrática, calcada no respeito mútuo e renovada pela postura criativa de seus participantes. Seus dirigentes devem estimular a liderança das crianças e o respeito às normas estabelecidas (CUNHA, 1992, p. 39, grifo nosso).

A compreensão do conceito de brinquedoteca para o desenvolvimento da criança abarca o pensamento de Vigotski (2004) sobre os potenciais criativos e a imaginação, principalmente a interação como conceito indispensável à formação de sujeitos emancipados, livres e socialmente conscientes.

Cunha (2007) destaca alguns países que adotaram as brinquedotecas, em alguns com o termo *Toy Libraries*. A utilização de diferentes termos para se referir às brinquedotecas é comum em diversos países. Entre os que utilizam o termo *Toy Libraries*, podemos destacar a África do Sul, Austrália, Canadá, Estados Unidos, Grã-Bretanha e República da Irlanda. Esses países reconhecem a importância da disponibilização de brinquedos para o desenvolvimento saudável das crianças e, por isso, adotaram o termo, pois que sugere uma biblioteca de brinquedos, onde as crianças podem ter acesso a diferentes brinquedos. Por outro lado, em países como Argentina, Suécia, Finlândia, França, Itália e Noruega, o termo mais utilizado é *Lekotek*. Embora haja diferenças na nomenclatura, a proposta de todos esses espaços é a mesma: oferecer às crianças um ambiente seguro e acolhedor, onde possam brincar livremente e desenvolver habilidades essenciais à vida. Em ambos os casos, fica evidente a preocupação dos países em proporcionar às crianças um ambiente adequado e seguro para brincar, estimulando seu desenvolvimento de forma lúdica, prazerosa, criativa e interativa.

No Brasil, a brinquedoteca surgiu com o objetivo de auxiliar no estímulo de crianças com deficiência. Se apoiou no trabalho dos educadores “Pestalozzi, Froebel e Montessori, considerados pioneiros no reconhecimento da importância da manipulação de brinquedos para aquisição de experiências” (CUNHA, 1992, p. 44). Em 1971, aconteceu a inauguração do Centro de Habilidades da Associação de Pais dos Excepcionais (APAE), de São Paulo, com o objetivo de apresentar os brinquedos pedagógicos para auxiliar no desenvolvimento de crianças excepcionais, com uma exposição de brinquedos pedagógicos para famílias e professores. Após a exposição, um grande interesse pelos brinquedos foi demonstrado por inúmeros estudiosos da educação, originando na APAE um Setor de Recursos pedagógicos em 1973 que

[...] esse Setor implantou o Sistema de Rodizio de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, a Ludoteca. Todos os brinquedos existentes no Setor Educacional da APAE foram então centralizados e passaram a ser utilizados nos moldes de uma biblioteca circulante (CUNHA, 1992, p. 45).

Observamos a valorização no uso dos brinquedos com objetivos diferenciados por estudantes, pesquisadores e diversos profissionais de diversas áreas envolvidas nos estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento na infância.

Com a expansão de trabalhos direcionados ao brincar, destacaram na década de 1970, segundo Cunha (1992), o Congresso Internacional de Pediatria, realizado no Anhembi, onde a equipe da Suécia apresentou a “importância do brinquedo na recuperação de crianças hospitalizadas e na preservação da saúde mental das crianças” (CUNHA, 1992, p. 45). Em 1976, foi conduzida uma investigação estratégica por meio de uma programação de brinquedos que envolveram crianças de várias idades juntamente com um registro de seus interesses em brinquedos. Em 1978, uma exposição foi realizada para apresentar todos os brinquedos criados com sucatas, que foram considerados brinquedos duráveis e catalogados de acordo com o Sistema de Rodízio pela APAE.

O Setor de Recursos Pedagógicos da APAE recebia muitos visitantes, havia também muito interesse por parte dos professores e orientadores de Pré-Escolas sobre as possibilidades de exploração pedagógica dos brinquedos, pois, como as Faculdades de Educação e as Escolas de Magistério, em sua maioria, não possuíam brinquedotecas, os professores nem sempre conheciam materiais pedagógicos, muito menos sua utilização (CUNHA, 1992, p. 45).

Em 1981, durante o Congresso Internacional de Brinquedotecas em Estocolmo, o Brasil chamou a atenção dos participantes ao apresentarem a máscara do brinquedo como recurso metodológico de tecnologia educacional. Essa apresentação surpreendeu outros países, pois o Brasil produziu, durante alguns anos, diversos materiais que comprovaram a importância do brinquedo como recurso educacional, evidenciando que é preciso levar o brinquedo a sério e apresentá-lo de forma técnica e científica (CUNHA, 1992).

Assim, as brinquedotecas começaram a surgir, por diversos locais, e cada uma com sua característica de organização e criatividade. Na década de 1980 surgiu a primeira brinquedoteca do Nordeste e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) inaugurou uma brinquedoteca reconhecendo a importância do brinquedo no desenvolvimento infantil (CUNHA, 1992).

Cada nova brinquedoteca que é aberta representa um espaço a mais para crescimento não só das crianças beneficiadas, mas especialmente dos adultos que a elas se dedicam. Trabalhar em uma brinquedoteca é participar de uma deliciosa aventura que se renova a cada dia. A variedade de experiências vividas certamente desperta a criatividade e enriquece a vida de todos os que dela participam (CUNHA, 1992, p. 47-48).

Para Kishimoto (1992, p. 51), a brinquedoteca “apresenta o perfil de comunidade que lhe dá origem”. Suas características estão ligadas ao sistema de educação, aos valores que são assumidos. Portanto, embora haja uma variedade de propostas de brinquedotecas, todas elas compartilham uma característica em comum, que é o foco em atividades lúdicas e emprestar brinquedos e materiais de jogo para o desenvolvimento das crianças. Entre elas as brinquedotecas podem ser estabelecidas nas escolas, nas comunidades ou bairros, na aprendizagem de crianças com deficiências físicas e mentais, em hospitais, em universidades, em clínicas psicológicas; em centros culturais; além das brinquedotecas temporais.

As brinquedotecas nas escolas são uma iniciativa importante para a promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A presença de brinquedos e materiais lúdicos nas escolas proporcionam um ambiente rico em estímulos e possibilidades de aprendizagem. Além disso, a brinquedoteca também pode ser uma ferramenta de apoio para os pais e professores, oferecendo orientações sobre a importância dos brinquedos no processo educativo e orientando na escolha dos melhores brinquedos para cada idade e necessidade das crianças. A brinquedoteca nas escolas podem ser um espaço para a interação entre pais e filhos por meio de jogos e brincadeiras. Essa interação é fundamental para o desenvolvimento emocional e social das crianças, além de ser uma oportunidade para os pais acompanharem de perto o desenvolvimento dos filhos, sendo uma iniciativa importante para a promoção do desenvolvimento infantil e deve ser valorizada e incentivada pelas instituições de ensino (KISHIMOTO, 1992).

Além das escolas, as brinquedotecas em universidades têm como objetivo central fomentar o valor da brincadeira na formação de profissionais que lidam com crianças com assessoria a profissionais, instituições infantis e empresas, desenvolvendo pesquisas que apontem a relevância do jogo para a educação. Disponibilizam informações, organizam cursos e divulgam experiências para que a brincadeira possa ser valorizada no processo de ensino e aprendizagem. Além da promoção de ações lúdicas entre as crianças, fornecem empréstimos de brinquedos e dispõem de um acervo de materiais de jogos para colaborar com a função docente (KISHIMOTO, 1992).

Os países latinos se direcionam a intenção das brinquedotecas para “a animação cultural”, isso ocorre porque cada brinquedoteca atende às necessidades de “suas instituições sociais, educacionais e culturais” (KISHIMOTO, 1992, p. 58). Mas outros objetivos são destacados por destinar-se ao encontro e socialização, desenvolvimento da criança, expressão da linguagem infantil.

O brinquedo aproxima, convida a brincar junto, a partilhar, a entrar na brincadeira, a inventar. Mas o brinquedo pode gerar ciúmes e sentimento de posse, assim como ser motivo de disputa, quando uma criança o toma de forma exclusiva. É justamente este tipo de reações, que o espaço da brinquedoteca desmitifica: os brinquedos são de todos e ao mesmo tempo de cada um – “É tudo de todos aqui, meu!” Diz muito bem João Pedro (FRIEDMANN, 1992, p. 66).

É na brinquedoteca que a criança compreende muito sobre a socialização e a cooperação. É através da troca que as crianças, de todas as faixas etárias, compartilham brinquedos e participam de brincadeiras diferentes, além de criarem vínculos entre as crianças e os adultos.

Esses vínculos, mais ou menos fortes, tornam-se a motivação da atividade da criança dentro da brinquedoteca. A criança não só cria laços afetivos, como também aprende, ensina, ajuda, compete, enfim, cresce e se desenvolve graças a essas interações com o outro (FRIEDMANN, 1992, p. 67).

A brinquedoteca é onde a criança consegue perceber o outro, é um local onde a criança pode partilhar, competir e cooperar com outras crianças e/ou com os adultos. Todas essas atitudes se consolidam na atividade lúdica.

Quando Friedmann (1992) abre a discussão sobre os direitos e deveres das crianças, ela está se referindo às possibilidades da criança se tornar responsável pelos brinquedos que pega, pelo respeito ao jogo da outra criança e pela organização do espaço que está usando. Para a autora “essa responsabilidade torna, muitas vezes, dimensões interessantes, na medida em que a criança, ao sentir-se parte da brinquedoteca, liga-se emocionalmente ao espaço, às pessoas que a frequentam e aos objetos que sente como seus” (p. 72).

Para Postman (1999, p. 175) “Definições, perguntas e metáforas são três dos mais potentes elementos com os quais a linguagem humana constrói uma visão de mundo”, surgem no brincar. A aprendizagem desses três elementos tem como objetivo perceber que as definições são invenções históricas, que tudo o que se sabe tem origem nas dúvidas, sugerindo perguntas. Além disso, aprende as representações sociais, correspondentes aos componentes da linguagem, como os sinais, os símbolos, os gestos e as palavras, estes se destacam como elementos importantes para o desenvolvimento e para a transmissão de significados compartilhados em termos culturais, sem os quais seria praticamente impossível haver aprendizagem.

Para Pereira (2022), a educação da criança necessita da adaptação inicial diante do mundo e das relações que a envolve, mas ela não se limita à mera adaptação da realidade no

processo de uma aprendizagem qualquer, ela precisa agregar significado e crítica e no momento do brincar. Essas oportunidades aparecem quando o interesse em querer saber, descobrir, inventar e imaginar, brincando com tudo aquilo que ela ainda não pode ser para dominar simbolicamente o mundo. Por isso, quando brinca a criança elabora respostas e produz inferências que dão lugar às novas perguntas.

Postman (1999) afirma que com a produção dos recursos digitais surge outra situação, cativando as crianças para aprender virtualmente, o que aumenta a compreensão de estudiosos sobre como se dá o desenvolvimento da cultura letrada e o impacto cognitivo com alterações nos registros mentais dos indivíduos ao produzir respostas. Dessa forma, constatamos que essas tecnologias interferem nos modos de organização da vida social, produzindo passividade diante dos jogos que diverte e termina, evitando descobrir os próprios pensamentos por investirem mais nos mecanismos técnicos e repetitivos, limitando a criatividade e a imaginação.

O brincar tem sido substituído, segundo TÜRCKE (2010), pelo excessivo uso de dispositivos digitais em que o tempo livre é preenchido com entretenimento estimulante e que não exige nada das crianças sob o “bombardeio” de jogos que acumulam imagens já programadas, consolidando uma lógica diferenciada da narrativa devido à sequência lógica desta que possibilita pensar a própria vida.

Se a narrativa ocorre durante o brincar em interação com o outro através do brinquedo, e os brinquedos se modificam na cultura pela inserção de brinquedos com uma nova configuração tecnológica em espaços virtuais, numa exigência de adequação à realidade, como pensar a constituição do brincar, sobre o que este pretende corresponder no desenvolvimento da criança? Está em questão um marco que não desconhecemos, inclusive porque, simbolicamente, encarna o pensar e o fazer dos sujeitos em diferentes áreas do conhecimento.

Ao observarmos que os procedimentos da produção industrial eliminaram os restos da atividade artesanal do brinquedo, como também categorias como a da aprendizagem, o tempo da aquisição da experiência criativa e o exercício da imaginação, as produções contemporâneas que envolvem os brinquedos se apresentam prontas, com sequências definidas e com resultados que não exigem interpretações e recriações, nem mesmo a imaginação do usuário, assim como outras elaborações no decorrer do brincar, incluindo o inusitado, o inesperado resultante da imaginação de quem brinca.

Tais mecanismos tecnológicos também interferem na qualidade da atenção à medida que favorecem a imediatez, a alternância de tarefas realizadas em ritmos contínuos,

alimentando a distração, em oposição à manutenção do foco de atenção. Wolf (2019) destaca algumas implicações a partir de seus estudos sobre o funcionamento do cérebro diante das tecnologias digitais:

Do ponto de vista do cérebro leitor, o pensamento crítico representa a soma completa dos processos do método científico. Sintetiza o conteúdo do texto com nosso conhecimento de fundo, analogias, deduções, induções e inferências, e então usa essa síntese para avaliar as pressuposições, interpretações e conclusões subjacentes do autor. A formação cuidadosa do raciocínio crítico é a melhor maneira de vacinar a próxima geração contra a informação manipuladora e superficial, seja em textos ou telas (p. 76).

Para Postman (1999), é notável o fato de que a infância é dinâmica, não somente pelas formas que se manifesta em tempos distintos nas etapas da vida, mas do modo como esta põe em movimento o próprio tempo. A criança constrói ao brincar uma articulação com a realidade objetiva, e as formas de linguagem e de pensamento estão relacionadas. Embora seja permitido à criança efabular ao brincar em uma linguagem abarcada por imagens e construções sonoras, entre o imaginário e o real, aproximando os universos da infância pelo poder da imaginação, à medida que o virtual se manifesta na vida da criança intensificando a adaptação de uma outra realidade, a necessidade da brincadeira é destaque para potencializar os espaços como as brinquedotecas.

Pensar numa concepção para o brincar, a partir de um contexto de produção de atividades pedagógicas de apoio cognitivo e emocional ofertadas nas instituições, diferentes estratégias e ferramentas no campo da alfabetização jogos e brincadeiras são significativos ao processo de aprendizagem. Porém, se os recursos tecnológicos apresentam um aparato de possibilidades que fazem com que a criança fique centrada no espaço virtual e descentrada de seu mundo real, oferecendo entretenimento a qualquer momento, qual seria o potencial criativo proposto por tais brinquedos e jogos virtuais?

Esses recursos, podendo substituir as brinquedotecas, oferecem diversão e aprendizagens dirigidas, mas não se pode deixar de lado a dimensão do conceito de interação e de socialização que envolve ações espontâneas, sobretudo a respeito de que infância estamos falando. Diante dos novos desafios para a formação da autonomia da criança, indispensável aos sujeitos de direitos e dos potenciais criativos essenciais ao seu desenvolvimento, o brincar se justifica ainda mais como protagonista por reunir elementos que se ressignificam e se complexificam no processo de aprendizagem da criança desde a mais tenra infância, pois brincar é o que há de novo na consciência da criança, “é a linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar” (VIGOTSKI, 2021, p. 210).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver esse estudo bibliográfico buscamos destacar a importância do processo de aprendizagem nos primeiros anos da infância, os meios e os recursos pedagógicos que contribuem para potencializar os processos criativos e a imaginação para o desenvolvimento geral da criança e a sua autonomia. Nesse sentido, consideramos que o brincar se constitui como principal meio para potencializar os processos criativos no desenvolvimento da criança. Evidentemente que os jogos, brinquedos, brincadeiras, dramatização e desenhos como recursos pedagógicos se constituíram fundamentais para compreender como ocorrem os processos criativos na primeira infância e na idade pré-escolar.

Assim, o brincar é considerado atividade guia do desenvolvimento, os brinquedos, as brincadeiras e os espaços se tornam meios e recursos pedagógicos que potencializam os processos criativos para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Dentre esses, a brinquedoteca deve ser considerada como um espaço dentro das unidades escolares de ensino que potencializa o desenvolvimento da criança, pois compõe instrumentos que correspondem aos princípios teóricos utilizados para que a criatividade e a imaginação sejam fatores principais durante o brincar.

Nessa perspectiva, é necessário destacar que, a partir dos desdobramentos produzidos cultural e historicamente, no que diz respeito à concepção de infância, a importância do brincar se fez ainda mais significativa devido à influência sobre a criatividade da criança que incide no seu desenvolvimento e em sua autonomia. Sabemos que as concepções de infância foram se transformando de acordo com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

Desse modo, as novas narrativas sobre a infância têm trazido reflexões sobre o modo como as crianças são vistas, tratadas e inseridas na sociedade, bem como a forma como elas se relacionam com o mundo à sua volta. Notamos, por um lado, que houve uma ampliação do conceito de infância, que não se limita mais a um período de preparação para a vida adulta, mas é valorizada como uma fase importante do desenvolvimento humano, merecedora de respeito, proteção e atenção. Por outro lado, há necessidade de uma reflexão mais crítica no que diz respeito à complexidade que se estabeleceu com o advento das tecnologias e o desenvolvimento da criança.

Para uma discussão abrangente sobre o desenvolvimento cultural da criança, é essencial reconhecer que esse processo é complexo para refletir sobre como a criança se transforma e se desenvolve por meio das interações sociais apropriando-se da cultura. Os processos educativos, responsáveis por assimilar as objetivações da cultura, conferem o ato de

brincar como uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento infantil e seu processo de humanização. É relevante ressaltar que a imaginação desempenha um papel fundamental em todas as formas de atividade criativa e está presente em vários aspectos da vida cultural, como na arte, ciência e tecnologia. Em suma, a imaginação é considerada a base para a expressão de atividades criativas em todas as áreas da vida cultural.

É por meio das brincadeiras que surgem os processos criativos, que são ressignificações que respondem a essas experiências e se ajustam e transformam de acordo com as necessidades das crianças. Quando uma criança começa a brincar usando uma situação imaginária, ela está se aproximando do mundo real, e essa situação é entendida como reconhecimento do contexto cultural, uma relação subjetiva com os objetos. Esse processo desempenha um papel importante na educação da criança, pois contribui para a formação de novas experiências e a compreensão de novos conceitos. Ao vivenciar desafios e conquistas, a criança adquire novos conhecimentos e habilidades, fortalecendo sua capacidade de aprender e se desenvolver.

Embora a fantasia e a memória sejam um conjunto para criar novas conexões e conceitos, a imaginação é considerada a capacidade fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que é uma característica intrinsecamente humana da atividade da consciência. Isso significa que, à medida que interagimos com o mundo ao nosso redor e adquirimos experiências, nossa capacidade de imaginar e criar é estimulada e aprimorada.

Nesse contexto, a experiência acumulada ao longo da vida se constitui imprescindível para a formação da imaginação, pois fornece um alicerce de conhecimento e vivências memoráveis que servem como base para a criação de possibilidades reais no mundo ao nosso redor. Para o desenvolvimento da função imaginativa, é necessário narrar uma variedade de experiências, ter necessidades e interesses pessoais, e também ter acesso a modelos de criação que são compartilhados e transmitidos entre os seres humanos. Esses modelos podem ser exemplos de arte, literatura, música e outras formas de expressão criativa que inspiram e estimulam a imaginação.

De acordo com Nascimento (2009), em meados da década de 1990, “grupos temáticos europeus e norte-americanos foram formados sob a denominação de Sociologia da Infância” (p.32). Esses grupos construíram concepções baseadas em novos modelos, considerando a criança como um sujeito que tem autoria social. A partir daí, a infância deixa de ser restrita a um tempo cronológico para ser um componente da estrutura social. Com os estudos da sociologia da infância houve “o reconhecimento das relações sociais estabelecidas pelas

crianças com seus pares e com os adultos nas complexas interações que constituem o dia a dia nos ambientes educativos, de maneira geral” (NASCIMENTO, 2009, p. 32).

Em uma perspectiva histórica é necessário rever o conceito de infância e de como essa concepção se alinha ao conceito contemporâneo de cultura, pois com o advento da tecnologia moderna e os meios de comunicação uma expressiva mudança cultural promoveu a exigência de uma reflexão sobre a infância. A realidade moderna e suas formas de produzir a vida em sociedade contou com uma produção significativa após a invenção da imprensa e do telégrafo. Esse foi um prenúncio para que a cultura fosse modificada por novas invenções atingindo a linguagem e a cultura letrada.

Sendo a linguagem uma abstração da experiência e as imagens são representações concretas, demarcamos os diferentes universos de discursos. Com as dimensões do progresso técnico científico, que visaram maiores invenções em prol do desenvolvimento humano, surge a produção imagética das tecnologias de comunicação que promoveu o rompimento de uma linha divisória entre adultos e crianças, ou seja, um ambiente especial que incidiu sobre a infância.

O acesso à informação se distingue com a imagem, pois o predomínio da imagem sobre a consciência de quem assiste um filme, por exemplo, tem significados determinados que oferecem outros tipos de leitura sem maiores compreensões cognitivas ou imaginativas, diminuindo ainda mais a diferença entre o mundo adulto e o infantil.

Evidentemente que outros fatores também contribuíram para diminuir essa diferença, rompendo o limitado mundo infantil pelo acesso aos “segredos” dos adultos, além de promover uma espécie de adultização da criança com a promoção de atividades exigindo um nível de competência como dos adultos, o que incorre na diminuição das brincadeiras espontâneas, na liberdade de imaginar e criar. Talvez, nas palavras de Fröebel, poderíamos pensar que as crianças foram expulsas do Jardim de infância, ou melhor, indagarmos: como a arena simbólica em que a cultura se desenvolve tornará a infância, tendo em vista a sua base biológica, mas que não se pode concretizar se não houver contexto social que possibilite a sua existência?

Nessa perspectiva, observamos que na sociedade moderna a infância continua sendo uma questão a ser refletida a partir da descrição histórica social, pois com os avanços da ciência podemos considerar ainda a existência de um enfraquecimento no caráter do mundo adulto, uma vez que contextos psicológicos e sociais são, muitas vezes, deixados de lado quando se trata dessas diferenças. As diferenças entre adultos e crianças são produzidas socialmente e historicamente e podem variar conforme a época e as culturas. O tempo das

crianças e de todas as suas atividades foram vinculadas a essa nova realidade social, a partir da família e da escola, que recebe os impactos da cultura.

As modificações culturais nos mostram que existe a possibilidade de uma nova forma de reconhecimento social e histórico da infância. Assim, a faixa etária não deve ser mais considerada como sendo a única dimensão para definir os ciclos da vida.

A afirmação “o adulto-criança” é um termo que Postman (1999) descreve para definir o novo normal na nossa cultura, um fenômeno cultural em que os adultos estão adotando características e comportamentos associados tradicionalmente às crianças. Isso ocorre devido à crescente influência da mídia, da tecnologia e do consumismo em nossa sociedade. Essa ideia é uma crítica à cultura contemporânea, na qual o foco no prazer imediato, na busca constante por diversão e no consumo excessivo são guiados por uma mentalidade infantilizada entre os adultos, especialmente na direção de não exigir uma diferenciação entre a sensibilidade do adulto e da criança, as duas fases da vida acabam se fundindo em uma só.

A transmissão acelerada de informações dificulta nossa compreensão profunda dos eventos e pode levar a falta de reflexão crítica. Esse imediatismo elimina a necessidade de abstrações e de pensamentos mais elaborados, influenciando a maneira como nos relacionamos com a realidade social. Além disso, o acesso livre aos meios de comunicação entre adultos e crianças nivela e uniformiza o pensamento e o comportamento das pessoas, de forma que as diferenças entre as faixas etárias se tornam menos importantes ou evidentes.

Como resultado, a capacidade de diferenciar o pensamento e o intelecto entre adultos e crianças está comprometida, já que as habilidades tradicionais não são eficazes nesse sentido. Assim, as novas tecnologias mudaram o cenário das habilidades necessárias, tornando as habilidades tradicionais impotentes para sustentar a distinção entre a fase adulta e a infância em termos de intelecto e pensamento.

As novas tecnologias desempenharam um papel significativo na transformação da infância, pois os comerciais costumavam apresentar crianças como protagonistas, promovendo uma visão adulta e consumista. Além disso, essa tendência também foi observada no cinema, onde os filmes retratavam crianças sem distinção clara em relação aos adultos em aspectos como comportamento social, linguagem e interesses. Em relação a essas mudanças surge outro fenômeno, no qual adultos são apresentados de uma forma infantilizada, com comportamentos e interesses associados à infância (POSTMAN, 1999).

À medida que a concepção de infância se torna menos definida, os símbolos tradicionais da infância também diminuem, desencadeando o desaparecimento da infância na contemporaneidade. Outra transformação cultural que deve ser ressaltada está relacionada aos

jogos infantis, que estão sofrendo transformações importantes, em que suas características e identidade estão sendo diluídas. Como consequências, os jogos infantis que outrora costumavam ter um papel significativo no desenvolvimento social das crianças, conforme analisado por Ariès, sofreram profundas transformações sociais e culturais, as quais estão sendo substituídos por formas de entretenimento que refletem essa mistura de valores e estilos influenciados pelos adultos.

Zanolla (2007) conduziu um estudo relevante sobre jogos eletrônicos e a influência na formação de valores em crianças. Destacou que os jogos eletrônicos se tornaram uma das principais atividades de lazer para crianças na contemporaneidade. A cultura da indústria reconhece a importância do consumo infantil e os jogos eletrônicos são considerados produtos culturais comercializados e vendidos com o poder de cativar e prender a atenção das crianças. É importante reconhecer o poder que essa indústria tem em capturar a possibilidade de imaginar e criar, a partir da produção de jogos programados ao entretenimento. Cabe à escola, como um espaço contraditório de crítica, desenvolver estudos e pesquisas que analisem os jogos enquanto elementos carregados de significados sociais, culturais e políticos que interferem nos processos criativos das crianças.

Ariès (1981) abordava o tema dos jogos infantis e seu objetivo principal era fazer um levantamento histórico sobre como o desenvolvimento social da criança era influenciado pelo papel desempenhado pelos jogos e sua importância. Entretanto, com a era digital uma variedade de dispositivos, plataformas e aplicativos favorecem ampla gama de jogos eletrônicos cada vez mais sofisticados, imersivos e envolventes, proporcionando às crianças experiências digitais interativas que não exigem tanta elaboração quanto o brincar espontâneo.

Diante desse contexto, é preciso refletir sobre como os jogos influenciam a vida das crianças hoje em dia. Os jogos eletrônicos e as estratégias de marketing direcionadas para o público infantil têm um papel cada vez mais relevante na formação de suas emoções, comportamentos e visões de mundo. Portanto, é fundamental considerar esses aspectos ao analisar a importância dos jogos na vida das crianças na contemporaneidade.

Assim, concluímos que, com o progresso tecnológico, impulsionado por dispositivos como computadores, televisão e telefone celular, assim como a ampliação do acesso a internet, mudanças significativas têm ocorrido na sociedade. Essas mudanças alcançaram diretamente a vida das crianças, alterando sua experiência com a cultura e na escola, bem como suas atividades de lazer, formas de entretenimento e formas de brincar cada vez mais isoladas.

Constatamos que Vigotsky, defendeu que as interações sociais e com o meio são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento das crianças e, segundo ele, as brincadeiras desempenham um papel crucial nesse processo, servindo como guia para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de seus processos imaginativos. No entanto, é importante ressaltar que nos dias de hoje, as crianças estão cada vez mais imersas nos jogos digitais, uma forma de entretenimento que difere das brincadeiras tradicionais descritas pelos teóricos que mencionamos na primeira e na segunda sessão desta pesquisa. Embora os jogos digitais possam ter intenções educacionais e recreativas, é importante refletir sobre os possíveis impactos negativos dessa tecnologia no desenvolvimento infantil.

As brincadeiras com experimentações, exploração, imaginação, criatividade, permitem que as crianças criem seus próprios cenários, explorem diferentes papéis e utilizem objetos do cotidiano para simular situações do mundo real, potencializando o desenvolvimento infantil. Assim, a partir dessas considerações finais, entendemos a importância da brinquedoteca compreendida como ambiente de aprendizagem para além de um espaço físico, mas em um ambiente fundamental para abarcar o cultivo de experiências com vistas à imaginação e a criticidade.

A necessidade de dar seguimento a esse estudo investigativo é pertinente para que o desenvolvimento da criança seja refletido diante das mudanças culturais historicamente constituídas envolvendo uma concepção de infância e de cultura, enfatizando cada vez mais a necessidade para uma educação crítica sobre os recursos e procedimentos que possam promover e potencializar os processos criativos, a constituição da autonomia da criança permeadas por experiências concretas e por jogos e brincadeiras que estimulem a criatividade e a imaginação da criança, favorecendo o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3 Edição, Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANGOTTI, Maristela. Frederico Froebel. In: ANGOTTO, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola – revisitando teorias, descortinando práticas**. Capítulo 1 – Frederico Froebel. São Paulo: Pioneira, p. 7-21. 1994
- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes; 1º edição, 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2. Edição, Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BARROS, Flávia. C. O. M. de; DA SILVA, Greice. F.; RAIZER, Cassiana. M. As implicações pedagógicas de Freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente. São Paulo. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 51–59, 2017. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1336>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BONTEMPI JR., Bruno. O pedagogo prático e seu método em perene construção: J. H. Pestalozzi (1746-1827). In: BOTO, C., **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 71-87. ISBN: 978-65-5824-027-3. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-05.pdf>. <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-472-8>. Acesso em: 16/09/2022.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini.. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CARBONELL, Jaume. **Célestin Freinet**. In: **Pedagogias do século XXI**. 3. Edição, Porto Alegre: Penso, 2016.
- CARBONELL, Jaume. **Maria Montessori**. In: **Pedagogias do século XXI**. 3. Edição, Porto Alegre: Penso, 2016.
- CARVALHO, Levindo. D. **Infância, brincadeira e cultura**. São Paulo. Horizontes, v. 27, n. 2, p. 37-46, jul./dez. 2009.
- CASTORINA, José. A. FERREIRO, Emilia. LERNER, Delia. OLIVEIRA, Marta. K. de. **PIAGET-VYGOTSKY Novas contribuições para o debate**. Editora Ática. São Paulo, 2005.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRINQ. 1992.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. Edição, São Paulo: Aquariana, 2007.

Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa (Michaelis). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/> Acesso em: 20 out. 2021.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 4. Edição, São Paulo: Contexto, 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. Edição, rev. e ampl., Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea), 2001.

DURÃES, Sarah J. A. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 465-480, set./dez. 2011.

FREITAS, Marcos C. de. Apresentação: Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In. **História Social da Infância no Brasil**. Org. Marcos Cezar de Freitas. 3. Edição, São Paulo: Cortez, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. A evolução do brincar. In. FRIEDMANN, Adriana *et al.*. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRINQ. 1992.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

HOBBSAWN, Eric. **A Era das Revoluções [1789-1848]**. Trad. Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M. Diferentes tipos de brinquedotecas. In. FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRINQ. 1992.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. (Org.); - 14. Edição, – São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Telma C.S. de; MIOTO, Regina C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v.10. 2007.

LIMA, João F. L. de. **Pestalozzi: o romantismo e o nascimento da Pedagogia Social**. Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 47, p. 123-135, jan./jun., 2010. Disponível em: <http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>

MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. **A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância**. Edição: v. 1 n. 1. Seção: Artigos. Publicado em jul. 2013

MAGALHÃES, Solange M. de O. **A abordagem histórico-crítica na (re)construção e (re)significação conceitual do lúdico, brincar, brincadeira, brinquedo e o jogo.** Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.4, p. 07-23, 2016.

MAGALHÃES, Solange M. de O. Caminhos formativos do(a) professor(a): a relação entre epistemologia e a perspectiva montessoriana. **RPD**, Uberaba-MG, v.21, n.46, p. 01-19, 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Interface (Botucatu)* [online]. In press. . Epub 18-Maio-2017. ISSN 1807-5762. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0917>, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de doutorado (Livre-Docente em Psicologia). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011.

MARTINS, Maurício R.; DALBOSCO, Claudio A. Rousseau e a primeira infância. **Filosofia e Educação** – ISSN 1984-9605 – Volume 4, Número 2. Outubro de 2012 – Mar. 2013.

MONTESSORI, Maria. **A criança.** 3. Edição, São Paulo. Circulo do Livro. Nacional, 1988.

NASCIMENTO, Maria L. B. P. **Sociologia da Infância e Educação Infantil:** algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 31-36, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos/** Zilma Ramos de Oliveira. – São Paulo: Cortez, – (Coleção Docência em Formação). 2002.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Orgs.) **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PEREIRA, Márcia F. Torres. **A infância como formação na obra de Bartolomeu Campos de Queirós.** São Paulo: Benjamin Editorial, 2022.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori** / Hermann Röhrs. tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ROUSSEAU, Jean J. **Emílio ou da Educação.** Título do original francês: *Émile ou de l'éducation.* Tradução de Sérgio Milliet. 3. Edição, São Paulo: DIFEL, 1979.

SILVA, Mariana Batista do Nascimento. Escola Nova na “Página de Educação” (1930-1933): navegando nas palavras de Cecília Meireles no “Diário de Notícias”. 2015. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SILVESTRE, Bruno S. BARBOSA, Ivone G. Formação docente e as relações dialéticas da brincadeira e do jogo nas teorias de: Elkonin, Vigotski, Luria, Leontiev e Wallon. **Educação & Formação**, vol. 7, núm. 1, e7339. UEC, 2022.

SÖETARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUSA, Luara Hawanny da Silva; LIMA, Maxwilliam Domingues da. **O brincar como desenvolvimento de potencialidades na educação infantil**: relato de experiência. V Congresso Nacional de Educação – CONEDU. GT 09. Educação Infantil, 2018.

TAILLE, Y. de. OLIVEIRA, M. K. de. DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

THEODORO, Ana C. Natureza, sociedade e educação: elementos para uma leitura contextualizada de *Emílio*, de Jean Jacques Rousseau. In. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados** / Carlota Boto (organizadora). Uberlândia: EDUFU, 2019.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

VYGOTSKI, L. S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: _____. **Obras Escogidas. Tomo III**. Madri: Visor/MEC, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia del adolescente**. Obras Escogidas. Tomo IV. Madrid: VISOR; MEC, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 1º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. Edição, São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis e Solange Affeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento. Escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Trad. Rodolfo Hari, Mayumi Hari. São Paulo: Contexto, 2019.

ZANOLLA, Sílvia Rosa S. Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1329-1350, set./dez. 2007.