

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KAROLYNE APARECIDA RIBEIRO KUSUNOKI

IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA:

ATIVIDADES DA CRIANÇA E DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS *CANTOS*
DE TRABALHO SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA
FREINET

MARÍLIA
2024

KAROLYNE APARECIDA RIBEIRO KUSUNOKI

IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA:

ATIVIDADES DA CRIANÇA E DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS *CANTOS*
DE TRABALHO SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA
FREINET

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Marília.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Teorias e Prática Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Elieuzza Aparecida de Lima.

MARÍLIA
2024

K97i

Kusunoki, Karolyne Aparecida Ribeiro

Imaginação na Infância: atividades da criança e da professora da Educação Infantil nos cantos de trabalho sob a ótica da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Freinet / Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki. -- Marília, 2024
250 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima

1. Educação Infantil. 2. Teoria Histórico-Cultural. 3. Pedagogia Freinet. 4. Imaginação na infância. 5. Cantos de Trabalho. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

KAROLYNE APARECIDA RIBEIRO KUSUNOKI

IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA:

ATIVIDADES DA CRIANÇA E DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS
CANTOS DE TRABALHO SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA
PEDAGOGIA FREINET

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira
Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Elieuzza Aparecida de Lima
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – Unesp
Orientadora

Dra. Amanda Valiengo
Universidade Federal de S. João Del Rei – UFSJ

Dra. Cláudia Aparecida Valderramas Gomes
Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP

Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP

Dra. Cassiana Magalhães
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Marília, 13 de dezembro de 2023.

*Dedico este trabalho
ao quarteto mais importante de minha vida...*

***Liz Kusunoki**, fonte de inspiração para meu ato criador e base para a compreensão
das categorias da teoria na prática.*

***Lucas Kusunoki**, a quem tenho imensa gratidão pelo carinho e respeito à minha existência...
Amor em forma de paciência!*

*Minha mãe, **Maria Aparecida Morillo Ribeiro**, por ter acreditado na vida, na glória e ter, enfim,
persistido, apesar de todas as atribulações e adversidades determinadas pelas condições objetivas.*

***Benedito Ribeiro** (in memoriam), avozinho querido do meu coração, que se fez e sempre estará
presente em minha vida! Minha eterna gratidão por ter dedicado seu amor e cuidado a mim! O
verdadeiro sentido da palavra “Pai”!*

AGRADECIMENTOS

"Se cheguei até aqui foi porque me apoiei no ombro dos gigantes"

Isaac Newton

Desse modo, agradeço aos/às GIGANTES:

Elieuzza Aparecida de Lima, pessoa incrível que expressa leveza, ternura e harmonia nas palavras e ações. Certamente um *encontro feliz* que tive na vida... Gratidão pelas “*marcas*” positivas em meu processo de formação humana;

Estimadas Professoras da Banca (qualificação e defesa) Amanda Valiengo, Cláudia Valderramas, Rosane Michelli de Castro, Cassiana Magalhães, Cyntia Girotto, Tatiana Schneider e Maria Silvia Santana pela leitura respeitosa e comprometida com a sofisticação do trabalho. Grata pelas profícuas contribuições!

Lucas Kusunoki, por caminhar sempre ao meu lado, encorajando e me oferecendo as melhores condições objetivas para a efetivação de minhas conquistas acadêmico-profissionais;

Juliana Akuri pela amizade sincera e incomensuráveis contribuições ao meu crescimento acadêmico-profissional;

Queridas parceiras Monalisa Gazoli, Ana Cláudia Bonachini, Juliana Akuri e Marilete de Marco pelo carinho, acuidade e leitura respeitosa com as minhas elaborações teóricas;

Secretaria Municipal da Educação de Birigui/SP pelo apoio e confiança à efetivação da pesquisa;

Equipe de Supervisores de Ensino da Secretaria Municipal da Educação de Birigui/SP, pela confiança e respeito com o meu trabalho como Gestora Escolar e Pesquisadora da Educação Infantil;

Fábio Mariano da Paz, pela consideração e apreço às potencialidades da pesquisa. Gentileza e empatia em forma de pessoa;

Fernanda Afonso Comparoni, exímia profissional e grande companheira na Gestão do CEI, a quem devo gratidão por tantos gestos generosos;

Sandra Gisele Cornetione e Aline Lino pela amizade, paciência, respeito e parceria. Profissionais comprometidas com a docência na Educação Infantil que guardarei para sempre em meu coração;

Crianças participantes do estudo pelos lindos, divertivos e inesquecíveis momentos.... Manhãs e tardes “*prenhes*” de sentidos e conhecimentos!

Famílias parceiras do estudo pela confiança, respeito e compromisso com todas as etapas da pesquisa;

Todos/as Profissionais do CEI, cenário da pesquisa, pelo empenho e dedicação no trabalho diário com as crianças;

Queisi Kusunoki (*in memorian*), pelas interessantes conversas sobre Educação. Gratidão pelas importantes orientações!

Meus irmãos, Nadine Fernanda e Carlos Eduardo pelos gestos carinhosos e motivadores;

Renata Ribeiro, Elissandra Kusunoki e Maria Inês Martinhão Kusunoki pela disponibilidade, cuidado e acolhimento nos períodos de realização das disciplinas e Estágio Docência no Doutorado;

Professora Gabriela Pavan David pela companhia, diálogos pedagógicos e parceria em composições acadêmicas;

Querida Débora Úngaro (“Dona Débora”), adorável e inesquecível Professora de Ciências de quem eu tive o imenso prazer em ser aluna! Gratidão pela brandura... por “colocar” minhas potencialidades em primeiro lugar!

Franciane Figueira pela parceria, palavras de incentivo e descobertas proporcionadas ao longo deste processo;

Maria Clara, Rosa Flor, Liz, Theo, Daniel e João Felipe pelas elaborações originais expressadas nas epígrafes ao longo de todo o trabalho;

Companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Infantil (GEPEDEI) e Implicações da Teoria Histórico-cultural por todo conhecimento proporcionado ao longo destes anos;

*“As pessoas vêm e vão, mas suas ideias e feitos
ficam”*

Alexander Romanovich Luria

sentido para o “aqui e agora”...

LIZ

Da vez em que sonhei ser *Cantarologista*...

Quando eu crescer,
quero ser “veteinãia”,
“caiboy” e atriz de filme de ação!

E também vou querer ser:

Cantora, Dona de circo
e “bibliotecãia”

ficar bem pertinho dos livros
alegra meu coração!

Mas pensando bem,
Serei mesmo CANTAROLOGISTA...
Que é tudo isso ao mesmo tempo!

Karol Kusunoki em 03/10/2023

Inspirada nas elaborações e frases literais de sua preciosa filha, Liz Kusunoki¹

Cativadas pelas elaborações tão originais e fascinantes de Liz, presentecemos os profissionais da Educação Infantil com esta obra, fruto de uma criação que, antes de ser matéria, foi concebida pela função IMAGINAÇÃO...

¹ Elaborações que a pesquisadora vem documentando de sua filha desde que esta “engoliu uma tal de pílula falante”, cientificamente concebida por Vigotski (2009b) como convivência com as *formas finais* do pensamento e da fala. Registros que datam do ano de 2020 até os dias atuais.

KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro. **Imaginação na infância:** atividades da criança e da professora da Educação Infantil nos *Cantos de trabalho* sob a ótica da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Freinet. 2024. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2024.

RESUMO

O presente estudo de doutoramento, vinculado ao programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de Marília/SP, originou da ação reflexiva e anseio da pesquisadora – como professora atuante em turmas da Educação Infantil – em compreender a essência dos processos psicológicos na infância em sua intrínseca relação com os encaminhamentos didático-pedagógicos orientados pela ação docente. Amparada nos resultados da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado e *tateios experimentais* com as *Técnicas Freinet* em suas turmas de Educação Infantil, foi possível depreender que crianças e docente experimentam possibilidades de desenvolvimento em níveis mais sofisticados das capacidades psicológicas humanas à medida que se envolvem em propostas educativas subsidiadas pelas diretrizes teórico-científicas da Teoria Histórico-cultural e pressupostos didático-metodológicos da Pedagogia Freinet – referenciais teóricos adotados neste estudo. Nesta direção, o conteúdo desta tese de doutorado versa – sob o prisma teórico-científico e prático – sobre os elementos motivadores da atividade de imaginação na infância no contexto dos *Cantos de trabalho* – proposição formativa inspirada nos princípios filosóficos, instrumentos didáticos e técnicas pedagógicas de Célestin Baptistin Freinet (1896-1966) – que, deliberadamente organizados na escola, anseiam promover o desenvolvimento da inteligência e personalidade em suas máximas possibilidades. À vista disso, o objetivo geral da pesquisa consistiu em identificar e analisar as contribuições da ação formativa com os *Cantos de trabalho* essenciais à mobilização e sofisticação da função imaginação na atividade psicológica da criança. O objetivo específico orientou-se em intervir na realidade educativa a partir da organização intencional dos tempos, materiais, relações e espaços (composição dos *Cantos de trabalho*) aliada a processos de mediação pedagógica dirigidos à sofisticação da atividade de imaginação na infância. As ações da pesquisa (estudo teórico, atividade em campo e processo de análise dos dados) se estruturaram para responder ao seguinte problema de pesquisa: como a prática pedagógica na Educação Infantil, estruturada sob a forma de *Cantos de trabalho*, pode potencializar e revelar indícios da mobilização e sofisticação da atividade de imaginação na criança? Como tese destaca-se que a função imaginação no psiquismo infantil pode ser potencializada a partir de proposições formativas com os *Cantos de trabalho*, uma vez que a dinâmica didático-pedagógica possibilitada por essa prática – motivadora da atividade da criança, da *livre expressão*, da mediação docente e da organização intencional do trabalho educativo – ativa significativamente o conjunto de funções psíquicas superiores, propiciando, assim, processos educativos reveladores de saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico da criança. Para responder ao problema de pesquisa e atingir os objetivos (geral e específico), metodologicamente foram empreendidas ações de pesquisa em fontes bibliográficas (produções acadêmico-científicas) para o aprofundamento de conceitos sob a ótica da Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Freinet, a observação participante na turma de pré-escola 2 (5 anos) de um Centro de Educação Infantil do município de Birigui/SP e intervenção na realidade a partir de uma amostra da turma (grupo com 9 crianças) por meio de sessões de experimento didático-formativo estruturado sob a configuração de *Cantos de trabalho*. Como resultado explicita-se que a participação ativa da criança, possibilitada pela dinâmica favorável dos *Cantos de trabalho*, contribui para intensificar a atividade intrapsíquica, possibilitando a mobilização sistêmica e indícios da sofisticação das funções psíquicas superiores, em especial a função imaginação. Simultaneamente, nesta proposição didático-metodológica, são possibilitados processos de mediação docente eficazes, capazes de alargar as possibilidades de atuação da criança no mundo, expressando, desse modo, exitosos processos de desenvolvimento dirigidos à formação de inteligências e personalidades humanizadas na escola da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural; Pedagogia Freinet; Imaginação na infância; *Cantos de trabalho*.

ABSTRACT

This doctoral study, linked to the Postgraduate Program in Education at the Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de Marília/SP, originated from the researcher's reflective action and desire – as a teacher working in Education classes Childhood – in understanding the essence of psychological processes in childhood in their intrinsic relationship with didactic-pedagogical approaches guided by teaching action. Based on the results of the research developed in the master's course and experimental trials with Freinet Techniques in their Early Childhood Education classes, it was possible to infer that children and teachers experience possibilities of development at more sophisticated levels of human psychological capabilities as they become involved in proposals educational subsidized by the theoretical-scientific guidelines of the Historical-cultural Theory and didactic-methodological assumptions of Freinet Pedagogy – theoretical references adopted in this study. In this sense, the content of this doctoral thesis deals – from a theoretical-scientific and practical perspective – on the motivating elements of imagination activity in childhood in the context of Work Songs – a formative proposition inspired by philosophical principles, didactic instruments and pedagogical techniques of Célestin Baptistin Freinet (1896-1966) – who, deliberately organized at school, aim to promote the development of intelligence and personality to their maximum possibilities. In view of this, the general objective of the research was to identify and analyze the contributions of the training action with the Work Corners essential to the mobilization and sophistication of the imagination function in the child's psychological activity. The specific objective was to intervene in the educational reality based on the intentional organization of times, materials, relationships and spaces (composition of the Work Corners) combined with pedagogical mediation processes aimed at the sophistication of imagination activity in childhood. The research actions (theoretical study, field activity and data analysis process) were structured to respond to the following research problem: how pedagogical practice in Early Childhood Education, structured in the form of Work Corners, can enhance and reveal clues of the mobilization and sophistication of imagination activity in children? As a thesis, it is highlighted that the imagination function in the child's psyche can be enhanced from formative propositions with Work Songs, since the didactic-pedagogical dynamics made possible by this practice - motivating the child's activity, free expression, teaching mediation and the intentional organization of educational work – significantly activates the set of higher psychic functions, thus providing educational processes that reveal qualitative leaps in the child's psychic development. To respond to the research problem and achieve the objectives (general and specific), methodologically research actions were undertaken in bibliographic sources (academic-scientific productions) to deepen concepts from the perspective of Historical-cultural Theory and Freinet Pedagogy, observation participant in preschool class 2 (5 years old) at an Early Childhood Education Center in the city of Birigui/SP and intervention in reality based on a sample of the class (group with 9 children) through didactic-formative experiment sessions structured under the Work Corners configuration. As a result, it is clear that the active participation of the child, made possible by the favorable dynamics of the Work Songs, contributes to intensifying intrapsychic activity, enabling systemic mobilization and signs of the sophistication of higher psychic functions, especially the imagination function. At the same time, in this didactic-methodological proposition, effective teaching mediation processes are made possible, capable of expanding the child's possibilities of action in the world, thus expressing successful development processes aimed at the formation of humanized intelligences and personalities in childhood schools.

Keywords: Early Childhood Education; Historical-Cultural Theory; Freinet Pedagogy; Imagination; Work Corners.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Diretrizes para o trabalho em campo: observações iniciais.....	57
Figura 2. Exemplo de sala de referência das turmas da Unidade Escolar.....	63
Figura 3. Parques Recreativos da Unidade Escolar.....	64
Figura 4. Organização de sessão de <i>Cantos de trabalho</i> no espaço do gramado.....	65
Figura 5. Organização de sessão de <i>Cantos de trabalho</i> no espaço do pátio.....	66
Figura 6. Organização do espaço para as <i>Rodas de Conversa</i>	67
Figura 7. Exemplo de organização de materiais ofertados nas sessões de <i>Cantos de trabalho</i>	67
Figura 8. <i>Livro da Vida</i> da pesquisa	79
Figura 9. <i>Cantos de Atividades Produtivas</i> (materiais não-estruturados)	84
Figura 10. Materiais disponibilizados no <i>Canto de Faz de conta</i>	85
Figura 11. <i>Tateios experimentais</i> das crianças reveladores de “experiências exitosas” nas sessões de experimento didático-formativo.....	95
Figura 12. Registro escrito pelas mãos da Pesquisadora no <i>Livro da Vida</i> construído ao longo da pesquisa	97
Figura 13. Registro por meio de desenhos das crianças no <i>Livro da Vida</i> construído ao longo da pesquisa	97
Figura14. Momentos de <i>Rodas de conversa</i> realizadas ao início e final das sessões de experimento didático-formativo.....	98
Figura 15. Composição textual (coletiva) sobre os elementos que as crianças desejavam conhecer sobre o trabalho desenvolvido nos estabelecimentos	101
Figura16. Texto de elaboração coletiva sobre a aula-passeio à Oficina do Sr. Ci* registrado pelas mãos da pesquisadora no <i>Livro da Vida</i> , acompanhado dos desenhos das crianças.....	104
Figura17. Registro fotográfico da aula-passeio à Oficina do Sr. Ci*.....	105

Figura 18. Texto elaborado coletivamente registrado pelas mãos da pesquisadora no <i>Livro da Vida</i> acompanhado de desenhos das crianças sobre a aula-passeio à Marmitaria.....	106
Figura 19. Registro fotográfico da aula-passeio à Marmitaria	107
Figura 20. Eixos construídos para análise dos dados produzidos com os experimentos didático-formativo.	155
Figura 21. Processo de composição dos <i>Episódios</i> com base nos dados produzidos nas sessões de experimento didático formativo.....	156
Figura 22. <i>Episódios</i> extraídos das sessões de experimento didático formativo.....	160
Figura 23. Crianças realizando <i>tateios experimentais</i> no <i>Canto de Trabalho</i>	174
Figura 24. Contribuições ao desenvolvimento psíquico da criança proporcionada pela dinâmica formativa dos <i>Cantos de trabalho</i> na Educação Infantil.....	224
Figura 25. Criações das crianças nas sessões de experimento didático-formativo: produtos da atividade de imaginação	226

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Produções acadêmicas selecionadas a partir da expressão “ <i>desenvolvimento da imaginação</i> ”	33
Quadro 2 Produções acadêmicas selecionadas a partir da expressão “ <i>Teoria Histórico-cultural</i> ” AND “ <i>desenvolvimento da imaginação</i> ”	36
Quadro 3 Produções acadêmicas selecionadas a partir da expressão “ <i>Pedagogia Freinet</i> ”	38
Quadro 4 Produções acadêmicas selecionadas a partir da expressão “ <i>Técnicas Freinet</i> ” AND “ <i>Educação Infantil</i> ”	40
Quadro 5 Produção acadêmica selecionada para o estudo a partir da expressão “ <i>Pedagogia Freinet</i> ” AND “ <i>imaginação</i> ”	41
Quadro 6 Dissertações selecionadas para o estudo em ordem cronológica.....	42
Quadro 7 Teses selecionadas para o estudo em ordem cronológica.....	43
Quadro 8 Artigos acadêmicos selecionados na revisão sistemática de literatura a partir da expressão “ <i>Imaginação na infância</i> ”	44
Quadro 9 artigos acadêmicos localizados a partir da expressão “ <i>Teoria Histórico-cultural</i> ” AND “ <i>Imaginação</i> ”	46
Quadro 10 artigos acadêmicos localizados a partir da expressão “ <i>Pedagogia Freinet</i> ”	48
Quadro 11 artigos acadêmicos selecionados a partir da expressão “ <i>Técnicas Freinet</i> ”	50
Quadro 12 Sistematização conceitual da Periodização do desenvolvimento psíquico no enfoque Histórico-cultural.....	122
Quadro 13 Sistema de relação do sujeito a cada período do desenvolvimento.....	126
Quadro 14 <i>Episódio</i> “Meu amigo Ênio”	162

Quadro 15. <i>Episódio</i> “Mamma mia! Questa è una sopa Italiana”.....	172
Quadro 16 <i>Episódio</i> “Pega ladrão!” (Parte 1)	179
Quadro 17 <i>Episódio</i> “Pega ladrão!” (Parte 2)	190
Quadro 18 <i>Episódio</i> “Você tem fome de quê?”	198
Quadro 19 <i>Episódio</i> “Um casório... tintim por tintim!” (parte 1)	207
Quadro 20 <i>Episódio</i> “Um casório... tintim por tintim!” (parte 2)	217

LISTA DE SIGLAS

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

EEI – Escola de Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

EM – Escola Municipal

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

THC – Teoria Histórico-Cultural

CEI – Centro de Educação Infantil

MEC – Ministério da Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

REPEF – Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEEs – Necessidades Educacionais Especiais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DETALHAMENTOS DO PERCURSO DA PESQUISA	24
2.1 Produções científicas sobre a temática da pesquisa: o que as bases de dados digitais nos revelam?	27
2.2 Ações da pesquisa em campo: a produção de dados	51
2.2.1 Especificidades do período em que a pesquisa foi realizada: o Contexto (pós) Pandêmico	51
2.2.2 Aspectos teórico-práticos da observação participante	54
2.2.3 Características da instituição escolar: o cenário da pesquisa	60
2.2.4 Especificidades dos sujeitos participantes da Pesquisa e o conceito Vygotskiano de situação social de desenvolvimento	69
2.3 Ações em campo: aspectos considerados para a elaboração do experimento didático-formativo	75
2.3.1 Composição dos <i>Cantos de trabalho</i>	82
2.3.2 Relação sistêmica das Técnicas Freinet e o percurso vivenciado na pesquisa	87
3 IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA: DIMENSÃO TEÓRICO-CIENTÍFICA	108
3.1 Processo de humanização sob a ótica da THC: conceitos basilares à compreensão da constituição do gênero humano na criança	110
3.2 Periodização do desenvolvimento psíquico segundo o enfoque Histórico-cultural: as atividades principais como base para compreender a gênese da imaginação na infância	119
3.3 A imaginação como fenômeno de ordem superior no sistema psíquico humano.....	140
4 SOFISTICAÇÃO DA FUNÇÃO IMAGINAÇÃO: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA... ..	151
4.1 Os <i>Cantos de trabalho</i> como proposição didático-pedagógica favorável ao desenvolvimento da imaginação na infância	157
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
REFERÊNCIAS	234
ANEXOS.....	246

“A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente”.

(Liev Semionovich Vigotski)

O desejo em aprofundar os conhecimentos acerca da atividade infantil, especialmente no que se refere aos processos da função psíquica imaginação, surgiu a partir dos resultados obtidos com a pesquisa de mestrado intitulada *O desenvolvimento do autocontrole conduta na Educação Infantil: um estudo sobre os Cantos de trabalho de Freinet*, defendida em dezembro de 2018 junto ao Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp – Marília, SP.

Na ocasião, o esforço empreendido foi abordar a atividade infantil e docente no cerne de uma proposta pedagógica, inspirada nos princípios teórico-didático-metodológicos de Célestin Baptistin Freinet (1896–1966)², referenciada no estudo como *Cantos de trabalho*³. A ideia consistiu em apresentar os docentes que atuam em Escolas de Educação Infantil (EEI) com reflexões acerca das implicações pedagógicas para o desenvolvimento psíquico da criança – em destaque a função do autocontrole da conduta – a partir da prática intencional e consciente desta proposta pedagógica.

Compreendida como teórica, a pesquisa revelou que os *Cantos de trabalho* provocam crianças e adultos (no caso professores/as⁴) à atividade e, como elemento central, depreendeu que nos diferentes tipos de *Cantos de trabalho* – definidos para o estudo –, as crianças potencialmente ativam e sofisticam funções psíquicas responsáveis por orientar suas condutas, o que possibilita apropriação e objetivação de comportamentos mais harmônicos que tornam o

² Desde o período da graduação (contato inicial com as ideias de Célestin Baptistin Freinet), a pesquisadora, envolvida com a atividade de estágio remunerado (rede pública e particular) iniciou *tateios experimentais* com a Pedagogia Freinet no contexto da Educação Infantil. Ao concluir a graduação, na condição de regente das turmas, passou a desenvolver mais intensamente grande parte das técnicas de trabalho do revolucionário pedagogo francês, dentre as quais destacam-se: *Rodas de conversa, Jornal da turma, Jornal de parede, correspondência interescolar, Livro da vida, aulas-passeio e oficinas de trabalho de base* (que ao longo de sua jornada na prática educativa optou por denominar de *Cantos de trabalho*).

³ Nas produções de Célestin Freinet não encontramos esta terminologia. Na obra intitulada “Para uma escola do povo” de 1969 (tradução de Arlindo Mota) há a expressão “oficinas de trabalho de base” para se referir às diferentes propostas educativas organizadas e desenvolvidas com as crianças na escola. No Brasil, esta forma de encaminhar o trabalho pedagógico ficou conhecida como “Cantos” ou “Cantinhos” (Elias, 2017). Esta pesquisa de doutorado deriva do estudo efetivado no curso de mestrado no qual foi feito a opção de utilizar o termo *Cantos de Trabalho* para caracterizar a dinâmica do trabalho docente materializado em espaços (internos e externos) intencionalmente planejados e organizados para que sejam oportunizados às crianças modos emancipados de se relacionar com outros sujeitos e com a cultura historicamente concebida. No movimento da Escola Moderna (MEM), cuja Pedagogia Freinet constituiu como uma das “referências base”, podemos pensar como sinônimo a terminologia “Ateliê”.

⁴ Opção feita ao longo do trabalho para referenciar o gênero dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Destacamos que nas citações literais e/ou títulos das produções utilizadas no estudo, mantivemos a forma original tal como os autores referenciaram.

processo de constituição da inteligência e personalidade infantil, do mesmo modo, mais exitoso e pleno (Kusunoki, 2018).

Diante dos resultados obtidos, alguns questionamentos vieram à tona e provocaram a pesquisadora a pensar sobre outros elementos que abrangem a atividade infantil, como por exemplo, os processos que delineiam a imaginação e atividade criadora durante as situações planejadas e desenvolvidas nos *Cantos de trabalho*. Agora, o mote foi compreender as ações da criança nos espaços configurados em *Cantos de trabalho* com ênfase nos indícios da mobilização e sofisticação da capacidade de imaginar durante a situação intencionalmente organizada na/pela ação docente.

Outro elemento que chamou à atenção da pesquisadora e criou a necessidade de pesquisar sobre essa temática, consistiu no fato de, ao longo de sua jornada como docente e estudiosa da Educação Infantil, ter apurado carência em relação às produções científicas que se aproximassem das proposições educativas no “modelo” didático-pedagógico dos *Cantos de trabalho*, especialmente quando pensadas para o contexto da escola da infância (Kusunoki, 2018). Compreendemos que aproximar elementos teóricos – materializados em estudos e pesquisas – ao contexto da escola pode oferecer subsídios orientadores do pensar e agir docentes, qualificando as práticas pedagógicas, potencializando e efetivando o projeto de educação humanizadora desde a primeira infância⁵.

Em acréscimo, observamos que o crescente movimento em nosso país de oferta de cursos de graduação em Pedagogia demasiadamente aligeirados (Malanchen, 2020) limita as condições de formação inicial para a docência. Akuri (2022, p. 97) amplia nossa afirmativa ao explicitar que:

Nesse contexto, formações aligeiradas oferecidas por instituições autorizadas prescindem de um espaço para reflexão e formação de consciência crítica sobre a educação, pensando-a a partir do conhecimento científico em diálogo com as práticas, o que reduz o papel do professor ao de executor de propostas pensadas por outros e “receitas pedagógicas”, distanciando-o cada vez mais do valor e do sentido do seu trabalho docente.

Desse modo, apontamos para a necessidade de produção de estudos e pesquisas capazes de amparar e qualificar as escolhas metodológicas e reflexões dos profissionais que atuam na educação e cuidados de crianças menores de seis anos, da formação inicial à formação continuada – uma vez que os elementos da prática docente emergem e impõem desafios que inquietam e descortinam incertezas.

⁵ Vygotski (1996) define esse período como sendo os três primeiros anos de vida da criança.

Não obstante, em quase duas décadas de trabalho dedicado à Educação Infantil, como Professora de EMEI⁶, Assistente técnica de Área⁷ da Educação Infantil e Diretora de Centro de Educação Infantil (CEI)⁸, a pesquisadora identificou a incidência (em municípios de regiões distintas do Estado de São Paulo na qual exerceu os cargos/funções supracitados) da expropriação da atividade essencial do/a professor/a: a docência (Romão, 2015).

Demandas provenientes da ausência de apropriação teórico-científica acerca do desenvolvimento infantil implicam equívocos com práticas espontaneístas que depauperam o desenvolvimento infantil e antecipam aprendizagens próprias do Ensino Fundamental (Mello, 2007). No entanto, do ponto de vista da legislação, a Educação Infantil é concebida como a “primeira etapa da Educação Básica” (Brasil, 1996) e tem por finalidade “o *desenvolvimento integral* da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, grifo nosso).

O amparo legal da Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), documento mandatário e de ordem superior no campo educacional, valida a assertiva de que a Educação Infantil possui *identidade própria* e precisa ser outorgada na prática como tal, de modo que os ritmos e personalidades das crianças sejam construídos e respeitados, sem a preocupação de prepará-las para a etapa de ensino posterior, pois essa, definitivamente não é sua finalidade (Brasil, 1996).

Com isso, ratificamos que estudos e pesquisas, que abordam questões do dia a dia das instituições e instrumentalizam o fazer docente com conhecimento teórico-científico são imprescindíveis à revolução das práticas que há tempos almejamos para as nossas EEI. Em complemento, chamamos à atenção para os impactos que a transformação da prática educativa pode provocar no plano social, especialmente quando pensamos na concretização do projeto de homem emancipado, ansiado para nosso tempo histórico, como aquele capaz de tornar-se “[...] “dirigentes”, educando a si mesmos” (Gramsci, *apud* Semeraro, 2012, p. 148).

Desse modo, intentamos que as reflexões materializadas neste estudo possam subsidiar as práticas educativas, bem como amparar a busca por aprofundamento teórico por parte dos/as professores/as, especialmente sobre a atividade de imaginar e criar na infância e suas influências no complexo processo de tornar-se humano. Depreendemos que a dimensão teórico-científica sobre a temática seja fonte para a emancipação da atividade docente, especialmente quando

⁶ Escola Municipal de Educação Infantil.

⁷ Função Gratificada de Especialista exercida por profissionais efetivos da Rede de Ensino Público do município de Marília para compor a Equipe da Secretaria Municipal da Educação (SME).

⁸ Instituição pública de Ensino vinculada à Secretaria Municipal da Educação que atua com todas as faixas-etárias da Educação Infantil: etapa creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

pensamos nas implicações do conhecimento teórico aos processos de mediação pedagógica no interior das instituições dedicadas ao atendimento educacional de bebês e crianças pequenas.

A pesquisa se justifica como possibilidade de compreensão, à luz da teoria, das especificidades da atividade infantil nos *Cantos de trabalho*, bem como a reflexão sobre as condições objetivas necessárias à instrumentalização docente, ao enriquecimento das mediações pedagógicas motivadoras do desenvolvimento das funções psíquicas na criança em níveis cada vez mais elevados. As questões relacionadas ao desenvolvimento da imaginação na infância, foco desse estudo, são compreendidas e problematizadas sob as “lentes teóricas” da Teoria Histórico-cultural (THC) e da Pedagogia Freinet a partir da atividade de estudo teórico e dados produzidos em campo na instituição pesquisada: observação participante e aplicação de sessões de experimento didático-formativo.

O percurso de estudo teórico e pesquisa efetivados pela pesquisadora ratifica a densidade científica da obra de Liev Semionovich Vigotski⁹ (1896-1934) e colaboradores. Nesse sentido, sua teoria psicológica constitui para a área da Educação “[...] um novo horizonte para se compreender os processos de escolarização e de aprendizagem, para se *ressignificar o lugar do desenvolvimento humano*, para se compreender os processos psicológicos superiores (Facci; Tuleski; Barroco; 2009, p. 12, grifos nossos) ”.

Em complemento, explicitamos a importância das produções de Célestin Freinet (1896-1966) como professor primário conceitualmente muito à frente de seu tempo histórico, as quais apresentam – por meio de sua prodigiosa prática pedagógica com as técnicas e instrumentos de trabalho pedagógico – possibilidades exitosas ao processo educativo na escola. Assim, na perspectiva de romper com a ideia espontaneísta de constituição e desenvolvimento do psiquismo humano e, visando contribuir com a formação dos profissionais atuantes na Educação Infantil (docentes, gestores e demais educadores/as das instituições escolares), elaboramos o seguinte **problema de pesquisa**: como a prática pedagógica na Educação Infantil, estruturada sob a forma de *Cantos de trabalho*, pode potencializar e revelar indícios da mobilização e sofisticação da atividade de imaginação na criança?

A questão norteadora delineou como **objetivo geral** da pesquisa: identificar e analisar as contribuições da ação formativa com os *Cantos de trabalho* essenciais à mobilização e sofisticação da função imaginação na atividade psicológica da criança. O **objetivo específico** orientou-se em intervir na realidade educativa a partir da organização intencional dos tempos,

⁹ O sobrenome do autor bielo-russo tem diferentes formas de grafia. Neste estudo, optamos pela grafia “Vigotski” para referenciar o Psicólogo precursor da Teoria Histórico-cultural, mas explicitamos que nas citações literais e referências mantivemos a grafia na forma original da obra utilizada.

materiais, relações e espaços (composição dos *Cantos de trabalho*) aliada a processos de mediação pedagógica dirigidos à sofisticação da atividade de imaginação na infância.

A **tese** formulada é de que *a função imaginação no psiquismo infantil pode ser potencializada a partir de proposições formativas com os Cantos de trabalho, uma vez que a dinâmica didático-pedagógica possibilitada por essa prática – motivadora da atividade da criança, da livre expressão, da mediação docente e da organização intencional do trabalho educativo – ativa significativamente o conjunto de funções psíquicas superiores, propiciando, assim, processos educativos reveladores de saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico da criança.*

Conjecturamos que ao conhecer a dimensão teórica e, portanto, complexa dessa atividade psíquica humana, os/as professores/as têm condições de efetivar escolhas de maneira consciente, pensar conceitualmente os processos relacionados à imaginação e dar possibilidades para processos educativos mais sofisticados capazes de “lapidar” inteligências e personalidades mais harmônicas. Nossa defesa é de que a prática pedagógica seja amparada por elementos teóricos, uma vez que essa é a condição necessária à liberdade de ação docente imprescindível ao processo de educar crianças pequenas (Magalhães; Carbonieri, 2020).

O próximo encaminhamento, mais especificamente o Capítulo 2 do trabalho, intitulado *“Procedimentos metodológicos: detalhamentos do percurso da pesquisa”*, explicita aspectos da metodologia adotada para a efetivação do estudo no âmbito teórico (revisão de literatura na base de dados da “Capes”, recorte temporal e seleção de produções para aprofundamento teórico) e as ações desenvolvidas em campo com os sujeitos da pesquisa (observação participante e desenvolvimento das sessões de experimento didático). Ainda no âmbito deste capítulo, explicitamos os procedimentos de pesquisa utilizados no tratamento dos dados produzidos em campo, especialmente sobre o processo de análise sob o prisma teórico-científico.

No terceiro capítulo do trabalho, sob o título de *“Imaginação na infância: dimensão teórico-científica”*, apresentamos conceitos da THC e Pedagogia Freinet com elementos que amparam as discussões teóricas acerca dos elementos que compõem o objeto de estudo da pesquisa: indícios da mobilização da função imaginação na criança por meio da atividade nos *Cantos de trabalho*. Assim, no subitem 3.1 apresentamos os conceitos fulcrais acerca do processo de humanização sob a ótica da THC. Na sequência, no subitem 3.2, discutimos a periodização do desenvolvimento psíquico com base nas especificidades das *atividades principais* como forma de compreensão da gênese da imaginação na infância e, como último

subitem (3.3), discorreremos sobre os elementos que qualificam a imaginação como fenômeno de ordem superior no sistema psíquico humano.

Após aprofundarmos os conceitos acerca dos processos que configuram a atividade de imaginação, buscamos, no capítulo 4 realizar as análises dos dados produzidos ao longo das ações em campo (experimento didático-formativo). Sob o título de “*Sofisticação da função imaginação: unidade teoria e prática*”, analisamos os dados produzidos a partir da exposição de *Episódios*¹⁰ enfocando os *Cantos de trabalho* como proposição didático-pedagógica favorável à mobilização e sofisticação da função imaginação na infância.

Encerramos o trabalho com as considerações finais, apresentando os resultados obtidos com o estudo, mediante uma síntese das discussões e análises efetivadas ao longo do trabalho, articulando as esferas teóricas, científicas e práticas do nosso objeto de estudo. Na sequência, apresentamos as Referências que subsidiaram as argumentações/discussões, seguidas dos Anexos (TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

¹⁰Denominamos de *Episódios* recortes de situações identificadas em contextos mais amplos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa nas sessões de experimento didático-formativo representativos dos indícios da mobilização e sofisticação da atividade de imaginação na criança.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Detalhamentos do percurso da pesquisa

“O Cientista não é a pessoa que dá as respostas certas, mas quem faz as perguntas certas”

Claude Levi-Strauss

Para refletirmos sobre os contributos dos *Cantos de trabalho* – proposição pedagógica inspirada nos preceitos da Pedagogia Freinet – para a sofisticação da atividade infantil quanto à capacidade humana de imaginar na infância e, como primeiro passo para a investigação apresentada nesta tese de doutorado, empreendemos ações de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da “CAPES”¹¹ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com o intuito de revisar literatura e identificar produções acadêmicas relevantes para a composição e aprofundamento teórico acerca da temática do estudo.

Após o processo de busca – mediante localização, reunião e sistematização dos dados –, empreendemos ações de aprofundamento de leitura de produções selecionadas e reunidas para compor o estudo. Esta ação possibilitou-nos a apreensão do panorama da produção de conhecimento acerca da temática entre os anos de 2009 e 2020 (recorte temporal) por meio da identificação e especificidades dos trabalhos (campo de conhecimento, áreas de concentração, tipos de produções, programas de pós-graduação vinculados etc.), relacionados direta ou indiretamente ao nosso objeto de pesquisa.

Nessa etapa de estudo bibliográfico, adentramos a essência dos conceitos fundamentais à compreensão e análise do nosso objeto de pesquisa sob a ótica dos aportes teóricos eleitos: Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Freinet. Nesse sentido, pautamo-nos no primeiro referencial para compreender os processos da imaginação, concebendo-a com uma “[...] função [psicológica] vital necessária” (Vigotski, 2009, p. 20). Ainda no processo de aprofundamento teórico sobre esse fenômeno superior da psique humana (Vigotski, 2009), acorremos a um entendimento mais alargado de outros elementos conceituais advindos do enfoque Histórico-cultural, expressivos da natureza social dos processos que circunscrevem a gênese e o desenvolvimento da imaginação.

¹¹ O Banco de dados da “Capes” possibilita o acesso às produções científicas (teses e dissertações) vinculadas a programas de pós-graduação de todo o país. Consideramos que a varredura no Catálogo da “Capes” propiciou-nos a constatação da produção acadêmica acerca da temática dentro do recorte temporal estabelecido para a pesquisa. Do mesmo modo, o Portal de Periódicos da “Capes” assegurou-nos uma busca completa dos artigos científicos (nível internacional), uma vez que comporta mais de 200 plataformas de pesquisa de dados bibliográficos em diversas áreas do conhecimento.

Ancoradas nas produções de Freinet (1969, 1973; 1976a; 1976b; 1991; 1998), problematizamos a prática docente pautada na proposta com *Cantos de trabalho*, em especial, de como esta técnica¹² de trabalho pedagógico fomenta condições favoráveis à mobilização de processos psíquicos superiores capazes de sofisticar a capacidade de imaginação nas crianças. As contribuições da experiência de Freinet, como professor na escola primária francesa no início dos anos 20 do século passado, ainda muito potentes do ponto de vista do ensino desenvolvendo (Davídov, 1988), amparam nossas compreensões sobre os encaminhamentos didáticos e implicações práticas no processo de formação da inteligência e personalidade na infância. Apreendemos que o patrimônio teórico-prático deixado por Célestin Freinet, especialmente em suas acepções de ordem filosófica, psicológica, política e didática, sob a composição de técnicas de trabalho educativo, confirma a máxima de que “[...] a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações” (Marx; Engels, 1989, p.35).

Após as ações de revisão bibliográfica e atividade de estudo teórico iniciamos o trabalho em campo: inserimo-nos na realidade de um Centro de Educação Infantil (CEI) com vistas a encaminhar as ações de investigação. Perfizemos essa etapa da pesquisa efetivando observações dos sujeitos participantes nas diferentes situações da jornada escolar. Posteriormente, após um período de contato direto com os sujeitos, empreendemos ações na elaboração e desenvolvimento dos experimentos didático-formativo, configurados para a pesquisa em *Cantos de trabalho*. Por meio da composição e realização dos experimentos, identificamos e efetivamos intervenções teórico-práticas, estabelecendo contato direto com o nosso objeto de pesquisa.

Os dados produzidos, mediante as sessões de experimento com os *Cantos de trabalho*, foram organizados e categorizados em fotografias, áudios, filmagens e registros gráficos (escritas e desenhos). Por essa razão, posteriormente, foi possível acessar, com precisão, o conteúdo das situações vivenciadas com as crianças nos encontros. Nesta organização, para tratamento dos dados produzidos em campo, empenhamo-nos a transcrever escrupulosamente os diálogos, contextos e ações das crianças e pesquisadora ao longo das sessões de experimento

¹² Freinet construiu uma Pedagogia alicerçada no movimento da “Educação Popular”. Assim, o autor utiliza a terminologia “técnica” em seus escritos para referir-se aos instrumentos de trabalho educativo que cunhou em sua experiência docente: concatenação de ideias libertárias para a construção do movimento político-pedagógico em defesa da escola popular. No texto intitulado *Freinet e o Método Natural: da simplificação conceitual ao entendimento epistemológico*, de autoria da Dra. Adriana Pastorello Buim Arena (2021), a pesquisadora, dedicada a compreender as raízes mais profundas do pensamento de Freinet, especialmente à luz da filosofia, apresenta-nos a definição epistemológica das técnicas Freinet em contraposição ao conceito de “Método Freinet” que prevê um conjunto de ações e procedimentos intocáveis, o que verdadeiramente não se aplica à essência das ideias e proposições Freinetianas.

didático-formativo. Assim, o tratamento dos registros audiovisuais, ao serem materializados em registros documentais (transcrições), configuraram-se como um procedimento da pesquisa e explicitaram os dados produzidos mediante as sessões experimentais.

Após a produção de dados em campo, concentramos nossas ações na atividade de análise do material sob as lentes dos referenciais teóricos (THC e Pedagogia Freinet). Este momento da pesquisa caracterizou-se por procedimentos de análise qualitativa dos dados com vistas a refutar ou confirmar a tese elaborada para a investigação de que *a função imaginação no psiquismo infantil pode ser potencializada a partir de proposições formativas com os Cantos de trabalho, uma vez que a dinâmica didático-pedagógica possibilitada por essa prática – motivadora da atividade da criança, da livre expressão, da mediação docente e da organização intencional do trabalho educativo – ativa significativamente o conjunto de funções psíquicas superiores, propiciando, assim, processos educativos reveladores de saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico da criança.*

No processo de análise dos dados produzidos em campo – capítulo 4 do trabalho – apresentamos, sob a configuração de quadros, os *Episódios*, compostos por sequências de fotografias e excertos textuais¹³ reveladores dos indícios da mobilização e sofisticação da função imaginação nas crianças participantes da pesquisa quando *em atividade* nos *Cantos de trabalho* intencionalmente organizados para a etapa experimental do estudo.

Reiteramos que todas as ações empreendidas na pesquisa ora apresentada revelam o nosso desejo em contribuir com a formação e a prática docente na Educação Infantil mediante a construção de reflexões acerca dos possíveis impactos positivos que a apropriação teórico-científica pode provocar nos processos de mediação pedagógica, especialmente para o desenvolvimento da função imaginação desde a infância. Ansiamos que o conteúdo deste trabalho subsidie escolhas, problematize e potencialize as práticas pedagógicas no interior das instituições que educam e cuidam de bebês e crianças pequenas em nosso país.

Os próximos subitens deste capítulo explicitam minuciosamente as ações metodológicas sob as quais nos amparamos para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1 Produções científicas sobre a temática da pesquisa: o que as bases de dados digitais nos revelaram?

¹³ Textos extraídos das transcrições das sessões de experimento didático-formativo.

“As perguntas ajudam a gente a saber das coisas importantes do mundo”

Liz Kusunoki¹⁴ – 5 anos

Ao longo do primeiro semestre do ano de dois mil e vinte e um, dedicamo-nos a efetivar a etapa de revisão de literatura acerca da temática. Para tanto, iniciamos esta ação empreendo buscas no Catálogo de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da “Capes” a partir de expressões relacionadas ao nosso objeto de estudo. Especificamente nesta etapa da pesquisa, ao dedicarmo-nos à revisão sistemática da literatura, objetivamos situar nosso objeto no cenário acadêmico-científico e tomar conhecimento das produções já existentes sobre a temática investigada.

A partir da revisão, observamos obras que colaboraram para a fundamentação teórica da pesquisa alinhadas aos referenciais teóricos eleitos. Nesta ação, também identificamos outras referências que, mesmo não sendo diretamente relacionadas ao objeto de estudo, ampliaram o conhecimento da pesquisadora e contribuíram qualitativamente para as discussões que endossam esta tese de doutorado. Destacamos que, especialmente nesse primeiro momento, em que perfizemos a revisão de literatura, notamos que o estudo ora apresentado se configura como inédito, uma vez que não localizamos produções que tratassem especificamente da potência que os *Cantos de trabalho* têm como técnica de trabalho educativo e suas implicações pedagógicas para a mobilização da função psíquica imaginação, especialmente na etapa que compete da Educação Infantil.

A atividade de levantamento dos dados envolveu a reunião, sistematização em quadros, leitura e análise em diferentes tipos de fontes (artigos, dissertações e teses). Sobre a revisão bibliográfica, Gonsalves (2005, p. 34-35, grifos nossos) explicita que na pesquisa, esta caracteriza-se:

[...] pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos, de revista, dentre outros. *Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa.* Na pesquisa bibliográfica o pesquisador vai se deparar com dois tipos de dados: aqueles que são encontrados em fonte de referências (dados populacionais, econômicos e históricos etc.) e aqueles dados especializados em cada área do saber, indispensáveis para o desenvolvimento da sua pesquisa.

¹⁴ A criança Liz Kusunoki, filha da pesquisadora, não constituiu o grupo de sujeitos participantes da pesquisa realizada em campo. Ao longo do trabalho são apresentadas objetivações (poema e epígrafes) reveladoras de suas percepções e elaborações (reflexo psíquico/subjetivo) acerca da realidade objetiva (Leontiev, 1978; Martins, 2015).

Os trabalhos localizados nas bases digitais da “Capes” foram selecionados tendo como critério o aporte teórico eleito para o estudo e as seguintes especificidades: artigos científicos, teses e dissertações. Optamos como início do recorte temporal para seleção das produções, a data da publicação da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009a) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim como a segunda edição do documento intitulado “*Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*” (Brasil, 2009b), por compreendermos a relevância e revolução que estes possibilitaram ao pensamento e ação docente, sobretudo na Educação de bebês e crianças pequenas. Como recorte final, determinamos o ano de 2020, ingresso no curso de Doutorado em Educação e início das ações da pesquisa: atividade de estudo, realização de disciplinas do Programa, aprofundamento de leituras etc.

No percurso de revisão bibliográfica, localizamos, selecionamos, reunimos, categorizamos, analisamos e sistematizamos os dados em quadros objetivando explicitar o panorama de produção de conhecimento relacionado à temática, situando, assim, a pesquisa no cenário educacional em nível nacional. Os resultados alcançados com esta ação apresentam-se, mais adiante (ainda neste subitem), metodicamente organizados sob a configuração de quadros.

Ainda no âmbito da pesquisa bibliográfica, após a sistematização das produções, a pesquisadora dedicou-se à atividade de estudo com intuito de aprofundar leituras e identificar conceitos teóricos e discussões relacionados ao seu objeto de pesquisa. Para esse momento, dispôs das produções localizadas, selecionadas e sistematizadas a partir da investigação no Banco de dados da “Capes”, ao mesmo passo que se amparou na produção científica de Liev Semionovitch Vigotski (1896-1934) a saber, Vigotskii (1988); Vygotski (1995; 1996); Vigotski (1999a; 1999b; 1999c; 2003; 2008; 2009a; 2018); Vigotsky (2009b) e demais representantes da Psicologia Soviética, integrantes da Teoria Histórico-cultural, dentre os quais destacamos: Aleksander Romanovitch Luria (1981; 1985; 1987; 1988; 1991; 1992; 1996; 1999; 2012; 2013); Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1978; 1987; 1988a; 1988b; 2021); Sergei Leonidovich Rubinstein (1959); Alexander Vladimirovich Zaporozthes (1987a; 1987b); Daniil Borisovich Elkonin (1987a; 1987b; 1998); Vasily Vasilyvich Davydov (1987; 1988); Aelita Kapitonovna Márkova (1986, 1987); Valéria Mukhina (1996).

O legado teórico desses psicólogos e didatas russos nos oferecem “[...] importantes contribuições para se pensar um *ensino que desenvolve*” (Longarezi; Puentes, 2013, p. 9, grifos nossos). Nesta perspectiva, o aprofundamento nas asserções dos estudiosos da Psicologia Histórico-cultural contribuiu para a fundamentação e discussão teórica dos elementos que confluem com o objeto de pesquisa, assim como subsidiou as escolhas metodológicas nas ações

em campo, especialmente para as observações e composição do experimento didático-formativo e, posteriormente, na etapa de análise do material produzido mediante as ações experimentais.

Ponderamos que a apropriação teórica e opção por estes referenciais resultam da trajetória acadêmica da pesquisadora, sobretudo na realização de disciplinas do PPGE (Programa de pós-graduação em Educação) ao longo dos cursos de mestrado e doutorado, bem como na participação em grupos de Pesquisa, em especial o GEPEDEI (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Infantil¹⁵) e Implicações da Teoria Histórico-Cultural¹⁶, ambos vinculados à Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Unesp-Marília, à qual esta pesquisa está submetida.

Em complemento, destacamos que, em sua carreira profissional, como docente na Educação Infantil (Redes pública e particular), membro da Equipe Pedagógica da SME de Marília, idealizadora do projeto/experiência *Casa Freinet*¹⁷ (espaço de brincar/ateliê infantil) e Diretora de CEI, a pesquisadora dedicou-se ao aprofundamento dos princípios e conceitos fundamentais da THC e Pedagogia Freinet por meio da atividade de estudo e relações colaborativas com *parceiros mais experientes*¹⁸ que também se dedicam a compreender questões advindas da prática pedagógica à luz dos referidos aportes teóricos.

Apreendemos que os princípios norteadores da THC, amplamente articulados nas obras dos estudiosos apresentados, revelam-nos a base materialista e histórica da consciência humana (Marx; Engels, 1989; Vigotski, 2018) e subsidiam nossas reflexões sobre o complexo processo formativo nas escolas de Educação Infantil. À vista disso, pautamo-nos nas obras com enfoque histórico-cultural porque concebemos nelas conceitos basilares que explicam e se relacionam com a natureza científica do nosso objeto, a saber, ontogênese, teoria da atividade, situação social de desenvolvimento, vivência, aprendizagem, desenvolvimento, *atividade principal*¹⁹,

¹⁵ Grupo de pesquisa sob a liderança da Prof.^a Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima.

¹⁶ Grupo de pesquisa liderado pela Prof.^a Dr.^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça.

¹⁷ “Projeto Piloto” desenvolvido pela pesquisadora no Município de Presidente Prudente – SP que nasceu do desejo em possibilitar um espaço composto por *Cantos de Trabalho* motivadores da *livre expressão* e criação da criança. Subsidiada pelo trabalho defendido no mestrado, a pesquisadora desenvolveu a experiência buscando materializar os ideais pedagógicos de Freinet e princípios psicológicos da THC sobre a potência da atividade da criança e o papel formativo do/a professor/a que atua nessa etapa do desenvolvimento humano.

¹⁸ O conceito de parceiro mais experiente na Teoria Histórico-cultural refere-se à pessoa que, em razão das experiências adquiridas ao longo da vida possui repertório de mundo capaz de mediar/subsidiar a ação do outro no processo de apropriação cultural. Assim, tal conceito relaciona-se diretamente à ideia de *processos de mediação* e *zona de desenvolvimento proximal*, ambos motivadores da aprendizagem e desenvolvimento no sujeito.

¹⁹ Por motivo de traduções das obras clássicas da THC, esse conceito pode ser referenciado como *atividade-guia*, *atividade principal* ou *atividade dominante*. Em nosso estudo, optamos por utilizar a terminologia *atividade principal* para especificar a atividade que melhor orienta o desenvolvimento psíquico do sujeito em determinados momentos de sua vida. Salientamos que as demais terminologias serão preservadas nas citações extraídas dos textos originais dos autores referenciados ao longo da tese.

mediação pedagógica, zona de desenvolvimento (real e proximal²⁰), gênese e desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.

Compreendemos que o esclarecimento desses elementos, indispensável às discussões que fundamentam a parte teórica do trabalho (Capítulo 3) e endossam as análises dos dados produzidos em campo (Capítulo 4), permitiu-nos observar e pensar nosso objeto de pesquisa sob a ótica da “compreensão dialética e histórica da personalidade e sobre o surgimento e domínio das funções psicológicas superiores” (Grass, 2017, p. 42).

Nosso intuito com o aprofundamento teórico, portanto, foi compreender o “[...] dinamismo do desenvolvimento e as *mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico*” (Markova, 1987, p. 56, grifos nossos) das crianças e as implicações pedagógicas relacionadas ao processo de imaginação da criança na propositura dos *Cantos de trabalho* sob a ótica dos conceitos da THC e princípios filosófico-didáticos²¹ expressos nas obras do célebre professor francês Célestin Freinet.

Na revisão sistemática da literatura, focamos, num primeiro momento, nas pesquisas materializadas em teses e dissertações. Como encaminhamento das ações da pesquisa, ampliamos a revisão sistemática da literatura, alcançando, também, as produções que emanam dos resultados de pesquisas de mestrado e doutorado, a saber, os artigos de natureza acadêmico-científica, publicados em periódicos e/ou capítulos de livros.

Conforme apresentado, as ações de leitura e sistematização do referencial bibliográfico localizado na base de dados da “Capes” foram empreendidas a fim de mapear produções científicas sobre a temática e legitimar a autenticidade e potência do estudo para a área da Educação Infantil. As ações de estudo efetivadas na e a partir da revisão de literatura ampliaram o conhecimento da pesquisadora e subsidiaram as discussões sobre processos formativos na infância. Em especial, fomentaram reflexões sobre os impactos positivos que a configuração dos espaços, organização intencional dos materiais, proposições pedagógicas instigantes e processos de mediação conscientes podem potencialmente promover na capacidade de imaginação da criança.

Em suma, ao longo da revisão sistemática de literatura valemo-nos de expressões relacionadas às seguintes temáticas: *imaginação na infância*, *Teoria Histórico-cultural*, *Técnicas Freinet e Pedagogia Freinet*. Os resultados obtidos com a utilização das expressões

²⁰ Este conceito apresenta diferentes denominações. Em razão das traduções podemos encontrar os também seguintes termos vinculados a esse conceito: iminente e potencial. Neste estudo, optamos pela palavra proximal, mas preservamos as nomenclaturas nas citações diretas tais como os/as autores/as referenciaram em seus textos.

²¹ Referimo-nos aos *Invariantes pedagógicos* (Freinet, 1969) elaborados pelo teórico.

foram considerados, num primeiro momento, tendo como base a relação com a temática da pesquisa.

Posteriormente, em razão do volume expressivo de produções localizadas (no caso de algumas expressões mais amplas), efetivamos seleções a partir dos filtros de busca disponíveis no Catálogo da “Capes”, a saber, tipo de produção (mestrado; doutorado; mestrado Profissional; doutorado profissional; profissionalizante), recorte temporal, grande área de conhecimento (Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas), área de conhecimento (Educação; Ciências Sociais Aplicadas; Artes; Filosofia; Psicologia; Linguística etc.) e área de concentração (Antropologia; Sociologia; Literatura; Música, Teatro, Processos de Ensino, Formação Docente, dentre outros).

Como mencionado, o volume expressivo de produções para as expressões mais gerais impôs-nos a necessidade de utilização dos filtros disponibilizados na Plataforma. Logo, a aplicação de critérios (Ciências Humanas, área da Educação, trabalhos resultantes de pesquisas de mestrado e doutorado e a partir do ano de 2009, por exemplo), possibilitou-nos resultados pontuais e possíveis de serem analisados individualmente. A seguir, apresentamos e discutimos os dados encontrados com as expressões a fim de assinalar a pesquisa no campo da produção de conhecimento sobre desenvolvimento da imaginação humana, especialmente sob a perspectiva da THC e Pedagogia Freinet.

Empreendemos buscas com as seguintes expressões: “*desenvolvimento da imaginação*”, “*imaginação na infância*”, “*Teoria Histórico-cultural*” AND “*desenvolvimento da imaginação*”, “*Pedagogia Freinet*”, “*Pedagogia Freinet*” AND “*imaginação*”, “*Técnicas Freinet*”, “*Técnicas Freinet*” AND “*imaginação*”, “*Cantos de trabalho*” AND “*Pedagogia Freinet*”, “*Pedagogia Freinet*” AND “*Teoria Histórico-cultural*”.

Nesse processo, utilizamos os operadores *booleanos* para conexão de expressões e empregamos as aspas para obtermos resultados plausíveis para a sistematização das informações, dado o alcance da Plataforma (abrangência nacional). Esse procedimento tornou exequível a análise detalhada das produções: num panorama geral, a partir da leitura dos títulos. Seguidamente, houve consulta dos resumos dos trabalhos que indicavam alguma relação com a temática da pesquisa já no título. Identificamos, pois, nesta ação, dissertações e teses que se enquadravam nos critérios estabelecidos para seleção. Esses dados estão sistematicamente organizados em onze (11) quadros e são apresentados e discutidos na sequência.

Iniciamos nossas buscas com as expressões mais amplas relacionadas à temática. Então, a partir do emprego da expressão “*desenvolvimento da imaginação*”, localizamos vinte e um (21) trabalhos, sendo dezesseis (16) dissertações e cinco (5) teses que, já no título, abrangiam

a expressão. Como primeiro passo, reunimos os trabalhos em tabela e, após acessarmos o conteúdo de cada um, mediante a leitura do resumo, suprimimos dezesseis (16) trabalhos por abordarem o desenvolvimento da imaginação ancorados em questões ou áreas distantes das particularidades do nosso objeto (área da linguística, ensino fundamental, dentre outros). Seleccionamos, desse modo, para leitura analítica, três (3) trabalhos que abordam o tema e atendem ao aporte teórico e recorte temporal: duas (2) teses e uma (1) dissertação. Esses dados encontram-se organizados no Quadro 1, na sequência exata em que se apresentaram no Catálogo:

Quadro 1 - Produções acadêmicas selecionadas a partir da expressão “*desenvolvimento da imaginação*”.

Catálogo de Teses e Dissertações da “Capes”
BEZERRA, Janaina Pereira Duarte. A atividade do brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação no contexto da Educação Infantil : Proposições da Teoria Histórico-Cultural. 2020. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2020.
MAXIMO, Maria José. Encaminhamentos Pedagógicos da Psicologia Soviética ao Ensino da arte na Educação Infantil : Vivência efetiva para o desenvolvimento da imaginação criadora. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual Do Paraná (Unespar), Paranavaí, 2015.
GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais . 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Marília, 2018.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados reunidos no Catálogo de Teses e dissertações da “Capes” (Kusunoki, 2021).

Os trabalhos selecionados abordam o desenvolvimento da imaginação no período da infância e sua intrínseca relação com o brincar sob a ótica da THC. Concentrados mais especificamente no quinquênio de 2015 a 2020, os dados parecem nos indicar crescimento, especialmente na última década, de produções científicas fundamentadas nas obras de Vigotski. Em relação a essa constatação, Silva e Davis (2004, p. 636) corroboram afirmando que é “[...] a partir do início da década de 1990 que as obras de Vigotski passaram a ser mais acessíveis”. Apreendemos que esta informação revela a trajetória um pouco recente, do ponto de vista da produção de conhecimento acadêmico-científico, da circulação, aprofundamento e emprego das obras de Vigotski em estudos e pesquisas educacionais em nosso país. Desse modo, ao longo dos resultados obtidos especificamente com esta revisão sistemática, observamos que os trabalhos amparados teoricamente pela psicologia Soviética começam a adensar-se nos anos 2000, ganhando significância qualitativa e quantitativa como aporte teórico, especialmente a partir do ano de 2009.

Ao realizarmos leitura das produções indicadas no “Quadro 1”, confirmamos a percepção inicial de que, nos três trabalhos, os autores objetivaram compreender o desenvolvimento da imaginação na infância articulado às especificidades da *atividade principal* da criança em idade pré-escolar. Assim, é possível notar que Bezerra (2020) dedicou-se a analisar a brincadeira como atividade fulcral na infância e, portanto, motivadora de mudanças qualitativas nas funções intelectuais da criança, em especial a imaginação. Em complemento, a autora, ao efetivar revisão sistemática de produções acadêmicas que discutem seu objeto de pesquisa embasadas na THC, buscou problematizar o lugar ocupado pelo brincar e professores/as nos documentos oficiais do MEC, em especial, o RCNEI (Brasil, 1998) e as DCNEI (Brasil, 2009).

Como conclusão, a autora explicita que as condições de organização dos espaços e materiais, promovidas especialmente por meio da ação docente, são basilares ao processo de sofisticação das experiências e desenvolvimento da imaginação na criança. Os resultados do estudo de Bezerra (2020) auxiliaram-nos a refletir sobre as implicações pedagógicas da organização do espaço no desenvolvimento da imaginação e processos criativos na infância.

Máximo (2015) problematiza o ensino da Arte defendendo seu papel formativo desde o período da infância. Por meio de estudo documental e bibliográfico, investiga em documentos oficiais do MEC a concepção de educação e ensino de artes na etapa da Educação Infantil. Subsidiada pelas obras da Psicologia russa, a autora destaca como resultado de suas análises que a arte, como conhecimento historicamente criado pelo gênero humano, é capaz de mobilizar o desenvolvimento das qualidades psíquicas em níveis mais sofisticados dada a natureza dialética desse processo. Na composição do estudo, legitima a escola de Educação Infantil como momento e lugar para apresentar às crianças a cultura em sua forma mais elaborada. À vista disso, o trabalho desenvolvido por Máximo (2015) contribuiu para argumentarmos sobre as relações dialéticas existentes na escola, em especial como as proposições pedagógicas impactam no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como por exemplo, a imaginação.

A pesquisa de Gobbo (2018) trata especificamente do desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado no desenho e na brincadeira de papéis sociais. O estudo analisa os dados sob os pressupostos da THC e como resultado explicita que os gêneros discursivos, responsáveis por ampliar as experiências das crianças, possibilitam a apropriação de signos e imagens subjetivas responsáveis pela construção da linguagem e pensamento. Esse processo impacta substancialmente o desenvolvimento da imaginação, sendo perceptível nas ações da criança quando esta desenha ou desempenha um papel na brincadeira.

A produção acadêmica da autora contribuiu oferecendo-nos consistentes discussões para a sofisticação da escuta visível (Rinaldi, 1999) diante das manifestações infantis durante as sessões de experimento didático, impactando de maneira positiva nos processos de mediação empreendidos pela pesquisadora durante o trabalho em campo e, posteriormente, na etapa de análise dos dados.

A partir da expressão “*imaginação na infância*”, localizamos três (3) estudos, sendo uma (1) tese e duas (2) dissertações. Após a leitura dos títulos e resumos, observamos que um dos trabalhos abordava a imaginação sob o prisma da filosofia e os outros dois envolviam questões específicas do Ensino Fundamental. Desse modo, a partir desses resultados optamos por não selecionar trabalhos para compor nosso estudo.

A fim de aproximarmos nossos referenciais teóricos e circunscrevermos a revisão bibliográfica, empreendemos também buscas a partir da combinação de duas expressões utilizando o operador AND. Assim sendo, ao buscarmos por “*Teoria Histórico-cultural*” AND “*desenvolvimento da imaginação*” alcançamos um total substancial de dezesseis mil seiscentos e quarenta e três (16643) trabalhos, sendo estes, onze mil e setecentos e cinquenta e um (11751) dissertações, três mil duzentos e oitenta e cinco (3285) teses, trezentos e sessenta e quatro (364) trabalhos de mestrado profissional, dois (2) de doutorado profissional e oitocentos e oitenta e cinco (885) de profissionalizante. Em razão do resultado alargado e diversidade de áreas do conhecimento, efetivamos uma filtragem para os trabalhos integrados às Ciências Humanas, vinculados à programas de pós-graduação em Educação, dentro do recorte temporal e configurados em teses e dissertações.

A partir desse procedimento de refinamento, chegamos à cento e setenta e três (173) trabalhos, dos quais, cento e treze (113) consistiam em dissertações de mestrado e sessenta (60) teses de doutorado. Os trabalhos foram reunidos, analisados e, tendo como base os critérios estabelecidos, foram selecionados cinco (5) trabalhos, sendo quatro (4) dissertações e uma (1) tese. Os dados encontram-se sistematicamente organizados no quadro a seguir:

Quadro 2 - Produções acadêmicas selecionadas a partir da expressão “*Teoria Histórico-cultural*” AND “*desenvolvimento da imaginação*”.

Catálogo de Teses e Dissertações da “Capes”
SILVA, José Ricardo da. A brincadeira na Educação Infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Presidente Prudente, 2012.
VIEIRA, Eliza Reverso. A reorganização do espaço da sala de Educação Infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, 2009.
GONZALEZ, Abel Gustavo Garay. Bases conceituais da Teoria Histórico-cultural: implicações nas práticas pedagógicas. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2012.
RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural. 2009. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, 2009.
GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais. 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Marília, 2018.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados reunidos no Catálogo de Teses e dissertações da “Capes” (Kusunoki, 2021).

Observamos que os trabalhos selecionados para compor a revisão sistemática de literatura constituem pesquisas vinculadas especificamente a programas de pós-graduação em Universidades Públicas. Dos cinco (5) trabalhos, quatro (4) foram defendidos pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) “Júlio de Mesquita Filho”, sendo três (3) da Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp– Marília). Consideramos que este dado revele a respeitável atuação de docentes desta Faculdade no aprofundamento teórico e realização de estudos e pesquisas sob a ótica da THC nas últimas décadas.

O resultado nos apresenta a repetição do trabalho de Gobbo (2018) – já selecionado na busca anterior – e explicita a pesquisa de Silva (2012) que problematiza a brincadeira na Educação Infantil por meio de uma pesquisa-intervenção. Após identificar a compreensão da Equipe Gestora e Docente participante da pesquisa acerca da atividade de brincar e seu papel no desenvolvimento da criança, o pesquisador realizou intervenções de natureza teórico-prática objetivando sofisticar a prática docente, especialmente no que tange à brincadeira.

Como resultado da pesquisa, o autor apresenta-nos um cenário de valorização da brincadeira apenas no discurso profissional e aponta para práticas na Educação Infantil alinhadas ao espontaneísmo (*laissez-faire*) e/ou caráter conteudista (sistematização de conteúdos). Esse entendimento da brincadeira é divergente da essência e potência desta atividade no desenvolvimento psíquico da criança. Assim, compreendemos que o estudo de Silva (2012) nos apresentou reflexões necessárias sobre o brincar como a atividade que melhor

orienta o desenvolvimento psicológico na infância e adensa nossas discussões em defesa de proposições pedagógicas na escola de Educação Infantil que efetivamente contribuam com o desenvolvimento de inteligências e personalidades harmônicas.

Vieira (2009) discute a indispensabilidade da organização do espaço na Educação Infantil como possibilidade de desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças, apresentando-nos constatações do percurso de sua pesquisa ao problematizar o espaço e relações comparando duas formas de encaminhar o trabalho na Educação Infantil: a primeira nos “padrões” do ensino fundamental (mesas enfileiradas, centralização da figura do professor, acesso restrito aos materiais, relações verticalizadas etc.) e a segunda, amparada em “modelos” democráticos (organização dos espaços e materiais em “cantos”, maior autonomia nas ações infantis, acesso pleno aos recursos, participação em situações colaborativas, ações investigativas, relações respeitadas etc.).

A partir dessas exposições, entendemos que o texto de Vieira (2009), ao estudar a questão do espaço e relações na escola de Educação Infantil, colaborou substancialmente com as análises de nossa pesquisa, considerando o propósito de investigar acerca dos indícios da mobilização da imaginação infantil a partir das proposições nos *Cantos de trabalho*, o que implica a discussão de tempos, materiais, relações e espaços no ambiente escolar.

O estudo de Gonzalez (2012), materializado em dissertação de mestrado defendida junto ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), embora não delimite a etapa de ensino investigado, oferece-nos um conjunto de reflexões pertinentes à análise do nosso objeto de estudo. O pesquisador dedica-se a compreender os principais conceitos da THC e suas implicações práticas por meio de estudo bibliográfico.

Ancorado no materialismo histórico-dialético, Gonzalez (2012) destaca como resultado da pesquisa que o aprofundamento teórico-conceitual em Vigotski, especialmente no conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, constitui elemento essencial para pensar em processos de ensino capazes de promover aprendizagens e desenvolvimento na criança. A seleção do estudo se pautou no entendimento de que as discussões efetivadas pelo autor subsidiam a composição teórica da tese e, em acréscimo, alargam nossa capacidade de pensar analiticamente os dados produzidos em campo, apresentados no capítulo 4 do nosso trabalho.

Ribeiro (2009) investiga as relações na escola da infância sob as lentes da THC, mais especificamente se estas se constituem como promotoras das máximas possibilidades de desenvolvimento nas crianças. Articulam-se a essa questão elementos da prática pedagógica, tais como concepções/fazeres docentes e as percepções infantis acerca das situações

vivenciadas diariamente em contexto escolar. Desse modo, a pesquisa, ao apresentar tais discussões, especialmente sobre o processo de humanização, conceito de mediação e atividade sob o enfoque histórico-cultural, contribuiu com nossas análises sobre a sofisticação dos processos de mediação (empreendidos pela pesquisadora durante a etapa do trabalho em campo) e seus possíveis impactos nas elaborações/objetivações das crianças durante as sessões de experimento sob a forma de *Cantos de trabalho*.

A particularidade do nosso estudo consiste na aproximação dos pressupostos da THC à essência/dinâmica das Técnicas de trabalho pedagógico de Freinet. Diante disso, valemo-nos de expressões relacionadas à THC e Pedagogia Freinet, de maneira distinta e também por meio da combinação de expressões que remetem aos dois referenciais. Para localizarmos trabalhos referentes à Pedagogia Freinet empregamos as seguintes expressões: “*Pedagogia Freinet*”; “*Técnicas Freinet*” AND “*Educação infantil*” e “*Cantos de trabalho*” AND “*Pedagogia Freinet*”. A combinação dos dois referenciais foi efetivada a partir das expressões “*Pedagogia Freinet*” AND “*imaginação*”; e “*Pedagogia Freinet*” AND “*Teoria Histórico-cultural*”.

Com a expressão “*Pedagogia Freinet*” localizamos um total de sessenta e dois trabalhos (62), sendo quarenta e seis (46) dissertações, treze (13) teses e três (3) trabalhos resultantes de mestrado profissional. Após a aplicação de filtros relacionados ao recorte temporal (2009 a 2020) e especificidade do trabalho, chegamos a quatorze (14) trabalhos, sendo onze (11) dissertações e três (3) teses que, mediante leitura analítica dos resumos, restringiram-se a dois trabalhos (uma tese e uma dissertação) organizados na sequência:

Quadro 3 - Produções acadêmicas selecionadas a partir da expressão “*Pedagogia Freinet*”

Catálogo de Teses e Dissertações da “Capes”
FERREIRA, Gláucia de Melo. A pedagogia Freinet: uma pedagogia da diferença. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2015.
CANOVA, Marianna da Cunha. Freinet: suas contribuições ao processo de sensibilização, em especial a aula das descobertas. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados reunidos no Catálogo de Teses e dissertações da “Capes” (Kusunoki, 2021).

A Tese de Ferreira (2015) questiona a ideia de “normalidade” no desenvolvimento humano e discute os processos excludentes ainda muito presentes no universo educacional brasileiro. Apesar de o trabalho abordar a temática da inclusão, compreendemos que a seleção para compor o estudo aproxima-nos da sensibilidade de Freinet (1969; 1973) em lutar por uma escola plena e para todos. Nesse sentido, a autora apresenta e aborda alguns instrumentos forjados na experiência docente de Freinet (*Livro da vida*, *Roda da conversa*, *aula-passeio*,

Jornal escolar etc.) como possibilidades de transformação da prática pedagógica. Em essência, a tese também nos presenteia com a experiência da escola *Curumim*, localizada na cidade de Campinas (SP), que tem como eixo estruturante de sua Proposta Pedagógica as quatro categorias da Pedagogia Freinet: *livre expressão, cooperação, autonomia e trabalho*. Entendemos que a tese trouxe contribuições para pensarmos o objeto de pesquisa alinhado aos substratos ético, pedagógico, político e filosófico da Pedagogia Freinet.

Canova (2011) discute em sua dissertação de mestrado as contribuições da *aula-passeio* ou *aula de descobertas* para o desenvolvimento humano. Ao discorrer sobre a prática com essa técnica ao longo da pesquisa, a autora a articula às teses fundamentais da Pedagogia de Freinet, como por exemplo, os Invariantes Pedagógicos²². Ainda que não enfoque na etapa da Educação Infantil consideramos a relevância do trabalho para a apreensão do pensamento dialético do pedagogo francês.

A partir da expressão “*Técnicas Freinet*” AND “*educação infantil*” localizamos, inicialmente, cento e trinta e um (131) trabalhos, sendo cento e uma (101) dissertações, vinte e sete (27) teses e três (3) mestrado profissional. Por meio da aplicação de filtros, nosso resultado restringiu o número de produções a trinta e sete (37) trabalhos, sendo vinte e oito (28) dissertações e nove (9) teses. Após leitura criteriosa dos resumos, selecionamos cinco (5) trabalhos, configurados três (3) dissertações e duas (2) teses. Em razão da repetição dos trabalhos de Canova (2011) e Ferreira (2015), apresentamos, na sequência, apenas três (3) produções também selecionadas para compor a revisão sistemática, conforme o Quadro de número 4:

²² Os Invariantes Pedagógicos consistem em princípios norteadores, instruções de ordem filosófica para pensar a prática com as técnicas de trabalho educativo de Freinet. Os Invariantes Pedagógicos estão organizados a partir de três aspectos: (i) Natureza da criança; (ii) reações da criança; (iii) técnicas educativas. Tais princípios são detalhadamente abordados nas seguintes obras: “*Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da Escola popular*” de autoria de Célestin Freinet (1969) – tradução de Arlindo Mota; e “*Freinet: evolução histórica e atualidades*” (1989) – de autoria de Rosa Maria Whitaker Ferreira Sampaio.

Quadro 4 - Produções acadêmicas selecionadas a partir da expressão “*Técnicas Freinet*”
AND “*Educação Infantil*”

Catálogo de Teses e Dissertações da “Capes”
JUNIOR, Flávio Boleiz. Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano . 2012. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP- FEUSP), São Paulo, 2012.
KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro. O desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil : um estudo sobre os <i>Cantos de trabalho</i> de Freinet. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Unesp), Marília, 2018.
MURATT, Rafaela Ferreira dos Santos Mendes. O Pensamento Pedagógico de Célestin Freinet na Era das Revoluções . 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados reunidos no Catálogo de Teses e dissertações da “Capes” (Kusunoki, 2021).

A tese de doutorado de Junior (2012) aproxima o pensamento de Célestin Freinet ao de Paulo Freire por meio da categoria *trabalho*. O autor apresenta os teóricos como importantes idealizadores da “educação popular” que, calcada na atividade do sujeito, concebe a cultura e as relações sociais como fontes de desenvolvimento humano. Amparados pelos pressupostos da teoria marxista, Freinet e Freire praticaram docências excepcionais, marcadas pelo desejo de “emancipação de consciências”. Assim, o trabalho de Junior (2012), ao propor diálogos entre os autores, aproximando conceitos e técnicas de trabalho educativo, amplia compreensões e respalda nossos argumentos em defesa de uma escola que seja potente a todas as crianças, independente de raça, crença religiosa e/ou classe social.

Kusunoki (2018) aborda a potência de uma técnica de trabalho educativo inspirada na Pedagogia Freinet (denominada pela autora como *Cantos de trabalho*) para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças da Educação Infantil, em especial o autocontrole da conduta. Configurada como teórica, a pesquisa dedicou-se a analisar as produções de Freinet articulando-as aos princípios da THC para compreender os *Cantos de trabalho* como mote da sofisticação da atividade docente e infantil. Como resultado, a pesquisa expressa que a organização intencional dos espaços em *Cantos de trabalho* possibilita o desenvolvimento da autonomia, descentraliza a figura do professor, potencializa situações para o trabalho cooperativo, possibilitando, assim, a formação de inteligências e personalidades autoconscientes. O estudo foi eleito para compor a revisão sistemática por constituir elemento motivador das inquietações que originaram a pesquisa ora apresentada.

O Pensamento Pedagógico de Célestin Freinet na Era das Revoluções, de autoria de Muratt (2015) apresenta-nos o substrato político da prática educativa de Freinet, expressado principalmente em sua militância pela construção de uma *Escola Popular*. A leitura do trabalho

possibilitou-nos melhor compreensão do momento histórico vivenciado por Freinet na escola Francesa, em especial a construção das bases epistemológicas de sua pedagogia. Esse processo de sofisticação do olhar para a obra de Freinet corrobora nossas asserções sobre a potência formativa de suas Técnicas de trabalho pedagógico na escola de Educação Infantil do nosso tempo.

Mediante a expressão “*Cantos de trabalho*” AND “*Pedagogia Freinet*”, localizamos apenas a dissertação de mestrado de Kusunoki (2018) já localizada na busca anterior com a expressão “*Técnicas Freinet*” AND “*educação infantil*”. A partir da expressão “*Pedagogia Freinet*” AND “*imaginação*” também obtivemos o resultado de apenas uma (1) dissertação defendida em 2011 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que buscou compreender a atividade do brincar aproximando princípios da Pedagogia Freinet ao método Montessori. Optamos por incluí-la ao *roll* de trabalhos – embora a pesquisa não enfoque o período da Educação Infantil, mas os primeiros anos do ensino fundamental – por identificarmos em seu bojo questões relacionadas à desnaturalização do brincar e da atividade de imaginação, sobretudo na perspectiva da Teoria Histórico-cultural. Vejamos o Quadro 5.

Quadro 5 - Produção acadêmica selecionada para o estudo a partir da expressão “*Pedagogia Freinet*” AND “*imaginação*”

Catálogo de Teses e Dissertações da “Capes”
NUNES, Cristine Manica. O ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2011.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados reunidos no Catálogo de Teses e dissertações da “Capes” (Kusunoki, 2021).

A partir da expressão “*Técnicas Freinet*” AND “*imaginação*” identificamos exatamente o mesmo resultado apresentado acima: dissertação de mestrado de Nunes (2011). Ao empregarmos a expressão “*Pedagogia Freinet*” AND “*Teoria Histórico-cultural*” deparamo-nos com vinte e quatro (24) trabalhos, dentre estes, dezoito (18) dissertações e seis (6) teses. A maioria dos trabalhos identificados com esta expressão encontrava-se fora do recorte temporal, concentrados mais especificamente entre o final da década de 1990 e primeiros anos de 2000. Por esse motivo, seguindo os critérios estabelecidos para a revisão sistemática, suprimos os trabalhos fora do recorte temporal e, a partir dessa ação, chegamos ao resultado de uma (1) dissertação de mestrado defendida em 2018, já localizada em outros dois momentos da revisão, a saber, Kusunoki (2018).

Em síntese, a seleção criteriosa no Catálogo de Dissertações e Teses da “Capes” nos possibilitou alcançar doze (12) trabalhos, dos quais, nove (9) constituem dissertações e três (3)

teses. As obras expressam a produção de conhecimento relacionada (direta ou indiretamente) ao nosso objeto de estudo e subsidia nossos encaminhamentos de pesquisa, especialmente na tessitura das discussões, permitindo-nos sensibilizar o olhar para elementos ainda não problematizados. Com intuito de aclarar os dados da revisão sistemática de literatura sistematizamos as produções (segundo a especificidade e cronologia) nos quadros 6 e 7 destacados na sequência:

Quadro 6 - Dissertações selecionadas para o estudo em ordem cronológica

Dissertações localizadas no Catálogo da “Capes”	
1.	VIEIRA, Eliza Revesso. A reorganização do espaço da sala de Educação Infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, 2009.
2.	RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural. 2009. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, 2009.
3.	CANOVA, Marianna da Cunha. Freinet: suas contribuições ao processo de sensibilização, em especial a aula das descobertas. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
4.	NUNES, Cristine Manica. O ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2011.
5.	GONZALEZ, Abel Gustavo Garay. Bases conceituais da teoria histórico-cultural: implicações nas práticas pedagógicas. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2012.
6.	SILVA, José Ricardo da. A brincadeira na educação infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Presidente Prudente, 2012.
7.	MAXIMO, Maria José. Encaminhamentos Pedagógicos da Psicologia Soviética ao Ensino da arte na Educação Infantil: Vivência efetiva para o desenvolvimento da imaginação criadora. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual Do Paraná (Unespar), Paranavaí, 2015.
8.	MURATT, Rafaela Ferreira dos Santos Mendes. O Pensamento Pedagógico de Célestin Freinet na Era das Revoluções. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
9.	KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro. O desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil: um estudo sobre os <i>cantos de trabalho</i> de Freinet. 208. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Unesp), Marília, 2018.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados reunidos no Catálogo de Teses e dissertações da “Capes” (Kusunoki, 2021).

Quadro 7 - Teses selecionadas para o estudo em ordem cronológica

Teses localizadas no Catálogo da “Capes”	
1.	JUNIOR, Flávio Boleiz. Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano . 2012. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP- FEUSP), São Paulo, 2012.
2.	FERREIRA, Glaucia de Melo. A pedagogia Freinet: uma pedagogia da diferença . 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2015.
3.	GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais . 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Unesp), Marília, 2018.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados reunidos no Catálogo de Teses e dissertações da “Capes” (Kusunoki, 2021).

Seguimos com a revisão sistemática de literatura, agora no Portal de Periódicos da “Capes”, empreendendo buscas com os mesmos procedimentos e expressões utilizadas no Catálogo de Teses e dissertações: “*imaginação na infância*”; “*desenvolvimento da imaginação*”; “*Teoria Histórico-cultural*” e “*imaginação*”; “*Pedagogia Freinet*”; “*Pedagogia Freinet*” e “*imaginação*”; “*Técnicas Freinet*”; “*Técnicas Freinet*” e “*imaginação*”; “*Cantos de trabalho*” e “*Pedagogia Freinet*”; “*Pedagogia Freinet*” e “*Teoria Histórico-cultural*”. Nesse momento, nossa intenção foi localizar artigos acadêmicos publicados em periódicos que abordassem a temática (direta ou indiretamente) do nosso estudo.

Primeiro buscamos as produções relacionadas à imaginação, assim, a partir da primeira expressão de busca, “*imaginação na infância*”, obtivemos cento e trinta e sete (137) resultados de artigos científicos que se relacionavam ou possuíam a expressão exata no título. Os trabalhos localizados a partir dessa expressão concentravam-se nas seguintes grandes áreas de conhecimento: Psicologia, Educação, Sociologia, Artes e Filosofia.

Dentre as áreas de concentração, havia questões relacionadas às artes visuais, linguística, música, educação inclusiva, literatura, teatro, formação docente, sociologia da infância, currículo e educação indígena. Nas subáreas, os trabalhos buscavam problematizar o brincar, brincadeira de *faz de conta*, contação de histórias, afetividade, prática docente, desenho, processos de autoria na infância, brinquedoteca, cultura e expressão corporal, mediação pedagógica, narrativas infantis, lúdico na Educação Infantil, formação estética do professor, mídias na educação e exploração literária (personagens e obras).

Optamos por selecionar apenas artigos revisados por pares²³ e, a partir dessa ação, chegamos ao número de oitenta (80) artigos. A partir da leitura dos resumos dos trabalhos

²³ Com essa ação, restringimos o processo de seleção às produções acadêmicas avaliadas por Pareceristas especialistas na área do conhecimento abordado.

localizados, suprimimos um relevante número de trabalhos por não se relacionarem direta e/ou indiretamente ao nosso objeto de pesquisa. Sistematizamos em tabela trinta e um (31) artigos que nos chamaram a atenção pelas expressões utilizadas no título, temática e alinhados ao recorte temporal estabelecido. Em seguida, apuramos nosso olhar por meio da releitura dos resumos com o principal intuito de refinar o procedimento de seleção. Nesse momento, voltamos nossa percepção para o aporte teórico e, assim, suprimimos mais da metade, reunindo, então, apenas seis (6) trabalhos que problematizavam a imaginação infantil sob a ótica da Teoria Histórico-cultural. Discutiremos esses dados pautadas na sistematização a seguir, no Quadro 8:

Quadro 8 - Artigos acadêmicos selecionados na revisão sistemática de literatura a partir da expressão “*Imaginação na infância*”

Portal de Periódicos da “Capes”	
1.	MARQUES, Priscila Nascimento. O “jovem” Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil. Educação Pesquisa , São Paulo, v. 4, p. 01-15, 2018.
2.	STEIN, Vinícius; CHAVES, Marta. Formação artística e estética: reflexões para atuação de professores na Educação Infantil. Poiésis , Unisul, Tubarão/ SC, vol. 12, n. 21, p. 204-215, 2018.
3.	LEITE, Adriana Regina Isler Pereira; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Mediação pedagógica e imaginação na Educação Infantil. Childhood & Philosophy , Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 279-305, jan-abr 2018.
4.	COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique; CRUZ, Eva Aparecida Pereira Seabra da; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Imagem e conhecimento na escola para além da verdade científica. Revista de Ciências Humanas , Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 56-72, jan-jun 2017.
5.	GIRARDELLO, Gilka. Imagem: arte e ciência na infância, Pro-Posições , Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago 2011.
6.	STEINLE, Marizete Cristina Bonafini. O trabalho Pedagógico presente na brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto da Educação Infantil, Nuances , Vol.24 (1), p. 110-126, 2013.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados reunidos no Portal de Periódicos da “Capes” (Kusunoki, 2021).

As discussões dos trabalhos compreendem o desenvolvimento das funções psíquicas a partir da atividade do próprio sujeito em sua relação com o entorno. Assim, Marques (2018) para além de situar a produção (inicial) de Vigotski articulando-a a questões relacionadas à criação artística (trabalhos posteriores), traduz, diretamente do russo, o texto *Sobre o teatro infantil* de 1923 que aborda os processos criativos na brincadeira como possibilidades de desenvolvimento psíquico em níveis superiores, o que subsidiou nosso olhar às manifestações infantis durante os processos marcados pela produção e análise de dados.

Stein e Chaves (2018) discutem a formação estética e apropriação teórica do professor como possibilidade de ampliação das experiências das crianças em contexto escolar. Por meio de estudo bibliográfico, os autores se apoiam em importantes textos de Vigotski, tais como A

Educação Estética (1926) e *Imaginação e criação na infância* (2009) para discutirem a indispensabilidade de o/a docente conhecer teoricamente os mecanismos psicológicos da criação no gênero humano para melhor intervir e potencializar o desenvolvimento infantil, dialogando, assim, diretamente com o nosso objeto de pesquisa.

Leite e Rocha (2018) também abordam em seu texto questões relacionadas à prática docente (organização dos contextos/proposições pedagógicas e processos de mediação) como condição favorável ao desenvolvimento da imaginação nas crianças. O trabalho apresenta-nos reflexões congruentes sobre os impactos da mediação docente no processo de desenvolvimento da capacidade imaginativa na perspectiva histórico-cultural.

O artigo intitulado *Imaginação e conhecimento na escola para além da verdade científica* problematiza elementos cristalizados em nosso sistema educacional que interpelam os processos de criação na infância. Como discussão, os autores apresentam três elementos presentes na escola que, de maneira indivisível obstaculizam a plenitude do desenvolvimento subjetivo humano: a tradição positivista; a fragmentação dos conteúdos; e o adestramento dos corpos. O texto dialogou com nosso estudo, especialmente porque apresentou-nos discussões em defesa de “[...] um ambiente educativo voltado para a possibilidade do exercício do ato criador” (Costa et.al, 2017, p. 68).

Girardello (2011) discute conceitualmente a relação que há entre imaginação e o período da infância destacando a arte, o tempo, a natureza, a narrativa e a mediação como elementos favoráveis ao desenvolvimento desta função psíquica superior. A autora destaca também a essencialidade de contextos pedagógicos para a “vida imaginativa infantil” (Girardello, 2011). Consideramos que o artigo se alinhou às discussões dos dados produzidos em nossa pesquisa visto que abordou tal fenômeno da psique humana em sua complexidade e defendeu condições favoráveis de tempo e lugar para que esse desenvolvimento aconteça nas máximas possibilidades.

Steinle (2013) apresenta como objeto de estudo a brincadeira e a imaginação criadora, discutindo a organização do trabalho docente como possibilidade de desenvolvimento superior do psiquismo infantil, em especial, dos processos que envolvem a imaginação. Amparada nos estudos da Psicologia Histórico-cultural, consideramos que seu estudo, ao apresentar a indissociabilidade entre a brincadeira e atividade imaginativa, ofereceu importantes subsídios à docência na Educação Infantil.

Perseguindo o objetivo de encontrar trabalhos relacionados à temática “imaginação”, empreendemos busca a partir da expressão “*desenvolvimento da imaginação*”. Inicialmente obtivemos um total de trinta e dois (32) artigos, mas ao aplicarmos o filtro de revisão por pares,

restringimos a doze (12) a quantidade de trabalhos. Após análise minuciosa, optamos por não selecionar trabalhos, uma vez que a abordagem do tema se amparou em outros referenciais teóricos, como, por exemplo, a Teoria construtivista do suíço Jean Piaget (1896-1980).

A partir da combinação das expressões “*Teoria Histórico-cultural*” e “*imaginação*” localizamos quinze (15) trabalhos que se relacionavam às áreas da Educação, Filosofia e Artes. Cerca de três (3) artigos problematizavam a imaginação a partir dos processos de ensino em distintas disciplinas (Geografia, Educação Física e artes). A partir da seleção criteriosa, por meio da leitura dos resumos, definimos a sistematização de cinco (5) artigos, como descrito no Quadro 9.

Quadro 9 - Artigos acadêmicos localizados a partir da expressão “*Teoria Histórico-cultural*” e “*Imaginação*”

Portal de Periódicos da “Capes”	
1.	CHAVES, Marta; STEIN, Vinícius; BEZERRA, Janaína Pereira Duarte. Intencionalidade e organização na Educação Infantil: possibilidades para o desenvolvimento da imaginação na infância. Teoria e Prática da Educação , v. 22, n.1, p. 98–106, Jan/abr 2019.
2.	SILVA, Mariana Cristina; PASQUALINI, Juliana Campregheer. A imaginação e seu processo formativo à luz da psicologia histórico-cultural. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica . Uberlândia, MG. vol. 3, n. 3, p. 1–24. Set./dez. 2019.
3.	ALVES, Solange Maria. A produção imaginária na escola e a formação de pessoas criadoras: reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural. Revista Tempos Espaços Educação . v.13, n. 32, Crateús, CE, jan./dez. 2020.
4.	CARCANHOLO, Flávia Pimenta de Souza. O jogo como a atividade principal para aprendizagem e o desenvolvimento infantil pela perspectiva da Teoria Histórico-cultural. Revista Memorare , Tubarão, SC, v. 2, n. esp. VII SIMFOP, p. 80-91, set./dez. 2015.
5.	SMIRNOVA, Elena; RIABKOVA, Irina. Teoria da brincadeira na Psicologia Histórico-Cultural. Teoria e Prática da Educação , v. 22, n.1, p. 84-97, Janeiro/Abril 2019.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados reunidos no Portal de Periódicos da “Capes” (Kusunoki, 2021).

O primeiro artigo do quadro acima pondera sobre as intervenções pedagógicas como componente fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na Educação Infantil. Para isso, apresenta-nos, sob o prisma teórico, elementos constituintes do mecanismo da atividade de imaginação ancorado, especialmente, na conhecida obra de Vigotski intitulada *Imaginação e criação na Infância* (2009). Em complemento, discute o papel do adulto, no caso da escola, o/a docente, como interventor na atividade da criança e motivador do desenvolvimento psíquico nas máximas possibilidades.

Do mesmo modo, Silva e Pasqualini (2019) discutem a imaginação como um fenômeno complexo que precisa ser compreendido sob a ótica científica. Amparadas nas lentes da THC, em particular nos principais nomes que estudaram tal mecanismo psicológico, as autoras

dedicam-se a apresentar os conceitos teóricos que explicitam o desenvolvimento da imaginação e sua intrínseca ligação com a sofisticação da atividade do sujeito no mundo.

Alves (2020) baseia-se no materialismo histórico-dialético para pensar a questão do desenvolvimento da imaginação em contexto escolar. A partir da categoria de trabalho em Marx e a tese de que a cultura é fonte das qualidades psíquicas humanas (Vygotski, 1996), a autora aproxima elementos das duas teorias para pensar a composição de tempos e espaços na escola da infância efetivamente capazes de promover o desenvolvimento humano em sua inteireza. Carcanholo (2015), por sua vez, aborda a questão do jogo como a atividade mobilizadora de processos de aprendizagem. Sob o enfoque histórico-cultural, amparada especialmente pelas assertivas de Vigotski, Leontiev e Elkonin, a autora discorre sobre a função do jogo no desenvolvimento psíquico infantil esclarecendo as características fundamentais desse processo: imaginação, imitação e regras. Consideramos as reflexões expressadas no trabalho de Carcanholo (2015) como valorosas às discussões engendradas em nosso estudo, especialmente no que tange à análise dos dados produzidos em campo por meio do experimento didático-formativo.

O artigo de Smirnova e Riabkova (2019) adensa as discussões em nossa pesquisa ao expor a teoria da brincadeira em Vigotski sublinhando intelecto e afeto como unidade. As autoras contribuem afirmando que a brincadeira é, em sua essência, a criação de situações imaginárias e complementam destacando seu caráter transformador no psiquismo infantil: neoformações essencialmente vinculadas à atividade principal. As reflexões expressadas no texto exprimem o substrato pedagógico presente na teoria do jogo formulada por Elkonin (1998) e nos mobilizou pensar nas proposições efetivadas na pesquisa durante a atividade em campo com os sujeitos participantes, bem como contribuiu com as exposições efetivadas na parte teórica do trabalho.

Empregando a expressão “*Pedagogia Freinet*”, obtivemos o resultado de quarenta e sete (47) trabalhos, dentre os quais efetivamos a seleção e sistematização de seis (6) trabalhos expressos no quadro a seguir:

Quadro 10- Artigos acadêmicos localizados a partir da expressão “*Pedagogia Freinet*”

Portal de Periódicos da “Capes”	
1.	SCARPATO, Marta. A livre expressão na Pedagogia Freinet. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , vol.12 (esp. 1), p.620–628, 2017.
2.	CAETANO, Cláudia Aparecida; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Pedagogia Freinet: educar a criança para a vida e pela vida na educação infantil. Teoria e Prática da Educação , Maringá/PR, vol.21 (1), p.29-41, 2018.
3.	SILVA, Ana Laura Ribeiro; LIMA, Elieuzza Aparecida de; VALIENGO, Amanda. Pedagogia Freinet e a escola no século XXI: perspectivas humanizadoras para o trabalho pedagógico. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , v. 12, n. esp. 1, p.644-648, 2017.
4.	BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; SILVA, Greice Ferreira da; RAIZER, Cassiana Magalhães. As Implicações Pedagógicas de Freinet para a Educação Infantil: das Técnicas ao Registro. Colloquium humanarum , vol.14 (2), p.51-59, 2017.
5.	IMBERNON, Francisco. A Atualidade da Proposta Pedagógica de Célestin Freinet. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , v. 12, n. esp. 1, p.612-619, 2017.
6.	KANAMARU, Antonio Takao. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 40, n. 3, p. 767-781, jul./set. 2014.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados reunidos no Portal de Periódicos da “Capes” (Kusunoki, 2021).

Os trabalhos selecionados e sistematizados no quadro acima abordam as dimensões política, estética, pedagógica e social do pensamento Freinetiano. Ao longo das buscas, percebemos a confluência de artigos publicados no ano de 2017 especificamente na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. A sistematização do “Quadro 10” apresenta esse dado, uma vez que há pelo menos três artigos selecionados para compor a revisão de literatura. Dedicamo-nos a investigar esse fato e localizamos a chamada de um Dossiê para a revista supracitada intitulado “*A atualidade da Pedagogia Freinet*”, publicado em abril de 2017. Desse modo, tivemos a oportunidade de conhecer e ampliar nossas compreensões sobre a Pedagogia Freinet a partir das experiências docentes e pesquisas publicadas no referido Dossiê.

O primeiro trabalho selecionado foi o de Scarpato (2017) que nos apresenta as implicações pedagógicas de uma das categorias da Pedagogia Freinet: a *livre expressão*. Destacamos que especialmente esta categoria estrutura todos os instrumentos de trabalho pedagógico (*Jornal Escolar*, *aula-passeio*, *Assembleias*, *Imprensa Escolar*, *Rodas de Conversa*, *Livro da Vida*, *Correspondência interescolar*, *Jornal de Parede* etc.) criados e sofisticados por meio da experiência de Célestin Freinet como professor primário na França.

Vinculada às categorias de trabalho, cooperação e autonomia, a *livre expressão* é base para o desenvolvimento das *Técnicas Freinet* na escola da infância. Toda a atividade da criança nas proposições com as técnicas, segundo os princípios de Freinet, é envolta pela *livre expressão* (Freinet, 1976b). Em seu texto, Scarpato (2017) problematiza nosso sistema

educacional pautado no ensino fragmentado e defende a *livre expressão* como condição fundamental para a integralidade do processo de ensino e aprendizagem na escola.

O trabalho de Caetano e Bortolanza (2018) dialoga diretamente com nosso objeto de pesquisa uma vez que articula a ideia de um trabalho pedagógico ancorado na perspectiva de *trabalho-jogo*²⁴. Kusunoki (2018), ao estudar os *Cantos de trabalho* sob a ótica da THC, destaca que esta técnica de trabalho instaura uma dinâmica favorável à atividade da criança e, por isso, constitui terreno fértil para o desenvolvimento do *trabalho-jogo* na escola da infância.

O artigo intitulado *Pedagogia Freinet e a escola no século XXI: perspectivas humanizadoras para o trabalho pedagógico* deriva de uma tese de doutorado, integra o Dossiê mencionado anteriormente e trouxe importantes contribuições do pensamento de Freinet para a composição das práticas na Educação Infantil dirigidas à humanização de crianças e adultos na escola. As autoras apresentam os resultados da pesquisa explicitando especificidades do trabalho com as *Técnicas Freinet* como possibilidade de “[...] relações sociais em que os aprendizados conduzem formas sofisticadas de desenvolvimento pleno e integral na infância” (Silva; Lima; Valiengo, 2017, p. 686).

Na mesma direção, o artigo de Barros, Silva e Raizer (2017) aproxima os princípios norteadores da Pedagogia Freinet à THC argumentando sobre as implicações pedagógicas das técnicas ao processo de humanização das crianças. Apresentam a essência e originalidade do trabalho com as técnicas na Educação Infantil e refletem sobre a documentação pedagógica como registro das aprendizagens infantis e fonte de desenvolvimento do trabalho docente.

Imbernon (2017) reflete acerca do aspecto social e revolucionário do pensamento de Freinet apresentando sua trajetória na educação francesa. Discorre sobre as técnicas de trabalho e seu pioneirismo no movimento de renovação da escola. Imbernon (2017) ajudou-nos a pensar no substrato político e social de Freinet e ponderar sobre os desafios da escola impostos pela sociedade atual. Conjecturamos que este artigo nos possibilitou diálogos, do ponto de vista epistemológico, com a pesquisa de mestrado de Muratt (2011) e proposições de Kanamaru (2014), apresentadas na sequência.

As asserções apresentadas por Kanamaru (2014), em seu artigo *Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional*, expõem as raízes epistemológicas do pensamento de Freinet em busca da

²⁴ Conceito presente na obra de Freinet para exprimir às especificidades da atividade do sujeito desde a mais tenra idade. Freinet, apoiado nos preceitos de Marx (1818-1883), compreende o trabalho como fonte de desenvolvimento humano. Do mesmo modo, o pedagogo Francês aplica esse entendimento ao período da infância e concebe o *trabalho-jogo* como uma atividade humana libertadora e desenvolvente realizada pela criança.

revolução das práticas escolares e em defesa da do movimento da Educação Popular. Trazendo argumentações profundas sobre o caráter político e social de Célestin Freinet, Kanamaru (2014) subsidiou nossas exposições na parte teórica deste estudo e, como destacado, articulou-se às ideias expressas em outros trabalhos de nossa revisão sistemática de literatura como possibilidade de melhor compreensão dos fundamentos filosóficos presentes nas obras e prática docente do célebre Célestin Freinet.

“*Técnicas Freinet*” consistiu em outra expressão de busca que utilizamos no processo de varredura de produções acadêmicas no Portal de Periódicos da “Capes”. A partir dessa expressão, obtivemos o resultado de sessenta e dois (62) trabalhos, dentre os quais, por meio da leitura analítica dos textos, efetivamos a seleção e sistematização de apenas dois (2) artigos apresentados na sequência, no Quadro 11:

Quadro 11 - Artigos acadêmicos selecionados a partir da expressão “*Técnicas Freinet*”

Portal de Periódicos da “Capes”	
1.	ELIAS, Marisa Del Cioppo. Ação pedagógica do professor: as linguagens a partir do olhar freinetiano. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 2, n.1, p. 27-40, 2017.
2.	LORENZO, Manuel Ferraz. Un ejemplo de Renovación Pedagógica en Canarias durante los años 30: tras el rastro y los retos de las Técnicas Freinet. Universidad de La Laguna, España Hist. Educ. (Online) Porto Alegre v. 20 n. 50, p. 157–175, Set./dez., 2016.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados reunidos no Portal de Periódicos da “Capes” (Kusunoki, 2021).

Elias (2017) explica que o objetivo de seu artigo consiste em explicitar a Pedagogia Freinet como possibilidade de viabilizar processos educativos plenos às crianças e jovens na escola atual. Anuncia que os instrumentos de trabalho cunhados por Freinet (as *técnicas*) outorgam à prática docente experiências exitosas, auxiliando-nos, assim, na defesa da atualidade e potência da Pedagogia Freinet, especialmente no contexto da Educação Infantil. O artigo também contribui com nosso estudo apresentando-nos uma experiência espanhola com as técnicas Freinet na década de 1930 a qual exploramos e articulamos às assertivas de Kanamaru (2014) sobre o “cooperativismo internacional” de Freinet.

A partir da expressão de busca “*Pedagogia Freinet*” e “*Teoria Histórico-cultural*” localizamos apenas dois (2) artigos que já haviam sido localizados e selecionados em outro momento da revisão sistemática, a saber, “*Pedagogia Freinet e a escola no século XXI: perspectivas humanizadoras para o trabalho pedagógico*” e “*As Implicações Pedagógicas de Freinet para a Educação Infantil: das Técnicas ao Registro*”, localizados respectivamente nas posições de nº 3 e nº 4 do quadro 10.

Por fim, ao combinarmos as expressões (exatas) “*Pedagogia Freinet*” e “*imaginação*”; “*Técnicas Freinet*” e “*imaginação*”; “*Cantos de trabalho*” e “*Pedagogia Freinet*” não obtivemos êxito na localização de trabalhos. A partir desse dado, consideramos a relevância do nosso problema de pesquisa para a produção de conhecimento sobre Educação, especialmente aplicado à infância.

No próximo subitem, dedicamo-nos a expor as ações empreendidas em campo no processo de produção de dados da pesquisa.

2.2 Ações da pesquisa em campo: a produção de dados

2.2.1. Especificidades do período em que a pesquisa foi realizada: o Contexto (pós) Pandêmico

“[...] o momento é complexo e as dificuldades impostas pela pandemia limitam as ações relacionadas ao trabalho [no espaço] escolar, mas é nosso compromisso, como estudiosas da infância, depreendermos que a escola é a instituição responsável por desenvolver ações intencionalmente planejadas e embasadas em conhecimento científico para orientar e qualificar as relações das crianças com o mundo”

(Kusunoki; Conceição, 2021, p. 25, grifos nossos)

Em razão da situação pandêmica que se instaurou no país a partir de março de 2020 (vírus SARS-CoV-2²⁵), determinando o afastamento de crianças, professores/as e demais profissionais das atividades presenciais nas instituições escolares, a pesquisa, em sua etapa das ações em campo, ocorreu em dois momentos: segundo semestre de dois mil e vinte e um²⁶ e primeiro semestre de dois mil e vinte e dois.

O estudo aconteceu em um Centro de Educação Infantil (CEI) pertencente à Rede pública de Ensino de Birigui, município localizado na região noroeste do Estado de São Paulo, onde a pesquisadora compõe a Equipe Gestora, no cargo de Diretora, desde fevereiro de dois mil e vinte e um.

Diante da necessidade de isolamento social e alinhada às determinações expressas pelo Governo Estadual, a Rede Municipal de Ensino de Birigui iniciou o ano letivo de dois mil e vinte e um com crianças e profissionais afastados compulsoriamente das atividades presenciais, oferecendo Atividades de Reposição (ARs)²⁷ como forma de manutenção do ensino:

²⁵ Nome científico do vírus causador da COVID-19.

²⁶ Os dados produzidos neste momento não compuseram as análises desta tese.

²⁷ No caso da Educação Infantil, as atividades de reposição consistiam em fichas elaboradas pelos docentes da turma contendo propostas de situações pedagógicas, materiais necessários para sua realização e orientações às famílias. Essas propostas eram realizadas em casa e correspondiam ao período de quinze dias letivos. Os

cumprimento do currículo e dias letivos. Ao final do primeiro semestre desse mesmo ano, sob a configuração de sistema misto (aulas presenciais e remotas assíncronas), a Secretaria Municipal da Educação publicou uma Portaria²⁸ estabelecendo o retorno gradual (revezamentos de crianças nas turmas) às atividades presenciais, sob a adesão voluntária das famílias.

Sob estas condições, a pesquisadora empreendeu as etapas de observação participante e sessões de experimento com um grupo de dez crianças (participantes do revezamento das atividades presenciais) no período de julho a dezembro. Porém, em razão do contexto pós-pandêmico (com incidência de novos casos da doença), houve instabilidade no atendimento presencial, marcado por situações de afastamentos compulsórios – atendendo às normativas expressas na referida portaria – de docentes, alunos e profissionais, mediante a suspeita e/ou confirmação de casos de Covid-19 na escola. Assim, o trabalho em campo com este grupo de sujeitos foi afetado significativamente, tornando frágeis os dados produzidos e comprometendo também as etapas subsequentes: análise de dados.

Em face dessas influências nas ações em campo da pesquisa, a pesquisadora, no início do ano letivo de dois mil e vinte e dois, protocolou junto à Secretaria da Educação o pedido de afastamento das atividades profissionais para dedicar-se à pesquisa. O afastamento foi possível mediante a Lei complementar nº 32 de 17 de setembro de 2010²⁹ e a solicitação se pautou na intenção de a pesquisadora ter condições de se dedicar exclusivamente às atividades da pesquisa: estudo teórico, ações em campo, processo de análise e escrita da tese.

Assim, a partir da metade do primeiro semestre de dois mil e vinte e dois, a pesquisadora passou a dedicar-se integralmente às atividades da pesquisa, efetivando, novamente, a observação participante e desenvolvendo o experimento didático-formativo, agora com outro grupo de crianças. Para essa nova ação em campo, mesmo com atendimento integral das crianças, houve a necessidade de restringir a quantidade de sujeitos da pesquisa para que tivéssemos tempo hábil para o desenvolvimento das atividades de produção e análise dos dados.

Desse modo, foi selecionada para o estudo uma amostra da turma de Pré-escola 2 da mesma instituição de Educação Infantil, tendo como critério para seleção a assiduidade das crianças na escola. Essa medida se pautou na necessidade de regularidade das ações

responsáveis retiravam as ARs (versão impressa) e as entregavam presencialmente na instituição com data e horário marcado como medida de prevenção (restringir possibilidades de contágio da doença).

²⁸ Portaria SME nº 14 de 3 maio de 2021 que estabelece o atendimento presencial parcial (revezamento de turmas) nas instituições de Ensino da Rede Municipal de Birigui.

²⁹ Lei Complementar nº 32 de 17 de setembro de 2010 que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público e dos Profissionais de Apoio Educacional do município de Birigui-SP.

investigativas com esse grupo de sujeitos, assegurado, assim, consistência na produção dos dados.

Durante o período em que ocorreu a observação participante na turma, a professora regente, consultada sobre quais crianças se enquadravam no critério eleito para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, sinalizou-nos dez crianças que, desde o início do ano letivo quase não se ausentaram na unidade Escolar. A pesquisadora contactou os responsáveis legais das mesmas e, por meio de uma reunião presencial (ocorrida em vinte e dois de março de dois mil e vinte e dois), apresentou-lhes a natureza da pesquisa, os objetivos e procedimentos, bem como o Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE)³⁰. Após esse contato, nove crianças foram autorizadas a participar do estudo e, portanto, configuraram-se sujeitos participantes da pesquisa.

A partir dessa definição, a pesquisadora, inserida nas proposições da turma, iniciou observações focada nas ações das crianças selecionadas para a segunda parte da produção de dados da pesquisa: o experimento didático-formativo. Com esta ação, objetivamos conhecer as especificidades das personalidades, em especial a situação social de desenvolvimento de cada sujeito participante. Paulatinamente, conhecendo suas particularidades, pensamos no ponto de partida de nossas ações junto ao experimento didático-formativo sob a configuração de *Cantos de trabalho*.

O segundo momento, relativo à produção de dados em campo, foi realizado ainda no primeiro semestre de dois mil e vinte e dois, contando com grupo restrito a nove crianças da turma de pré-escola 2. Em face das campanhas de vacinação contra a Covid-19 (para adultos e crianças a partir de cinco anos) no decorrer do ano anterior, o atendimento escolar normalizou-se e, assim, a produção de dados pôde ser iniciada e concluída de maneira adequada.

Desenvolvemos, então, encontros na turma para a observação participante e sessões de experimento didático-formativo com o grupo de crianças autorizadas a participar do estudo, no decorrer dos meses de abril, maio e junho de dois mil e vinte e dois. Em razão do expressivo volume de dados produzidos em campo, optamos por selecionar sessões de experimento para compor a versão final do trabalho, apresentando o processo de análise efetivada no decorrer da pesquisa (Capítulo 4).

³⁰ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) submetido ao Comitê de ética da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília consta nos Apêndices do trabalho. CAE: 40739320.000.5406/ 2023.

2.2.2 Aspectos teórico-práticos da observação participante

“Se a essência e a forma de manifestação das coisas coincidissem, toda a ciência seria desnecessária”

(Marx *apud* Vigotski, 2004, p. 383)

A partir dessa conhecida e provocativa frase de Karl Marx (1818-1893), pretendemos adensar as discussões neste momento do estudo focando na necessidade de explorarmos a essência dos eventos e regularidades observados no desenvolvimento humano que, sob as influências dos processos educativos na escola, apresentam-se “aos nossos olhos”. Essa atitude permite que não apenas constatem a incidência dos fenômenos do desenvolvimento do psiquismo humano, mas, acima de tudo, que busquemos compreendê-los com profundidade e sob as lentes emancipadoras da ciência.

Ao discutir a questão do método em pesquisa, Grass (2017, p. 42, grifos nossos) explicita que “[...] a condução das pesquisas educacionais na perspectiva Histórico-cultural requer a determinação e desenvolvimento de métodos que sejam *capazes de penetrar na essência dos processos e funções psíquicas* com um olhar prospectivo sobre o objeto”. Em complemento, Mukhina (1996, p. 14, grifos da autora) explica que “os métodos fundamentais da psicologia infantil são: a *observação* e a *experimentação*”.

Nessa direção, investindo nas assertivas dos autores acima referenciados, na busca pela essência dos processos, os dados da pesquisa foram produzidos e analisados mediante o aprofundamento nos estudos em fontes bibliográficas e ações empreendidas em campo por meio da observação participante e intervenção pedagógica viabilizada pelo desenvolvimento de experimento didático-formativo (Markova, 1987; Davídov, 1988).

Vinculadas ao levantamento bibliográfico – essencial para a constituição do *corpus* da pesquisa e aprofundamento conceitual –, as reflexões que adensam o estudo emergiram da ação empreendida em campo e análise qualitativa dos dados. Consideramos que, para responder ao problema de pesquisa, foi fundamental a inserção da pesquisadora no ambiente escolar no qual poderia manifestar seu objeto de estudo. Assim, conforme já explicitado, o trabalho em campo foi desenvolvido a partir da observação participante e aplicação do experimento didático-formativo com uma amostra de crianças matriculadas na turma de pré-escola 2 (período integral).

Sobre o valor da observação para as pesquisas educacionais, respaldamo-nos as assertivas de Mukhina (1996, p. 17) ao pontuar que,

A observação é *indispensável* para o levantamento inicial de dados. Mas exige muito tempo e esforço. O pesquisador vê-se forçado a esperar que as manifestações psíquicas que lhe interessam se produzam por si mesmas. Além disso (e isso é muito importante), as complexas condições da vida e da educação da criança frequentemente não permite, esclarecer as causas de tal ou qual manifestação.

No conjunto das ações efetivadas em campo, no início da pesquisa, estabelecemos contato direto com os sujeitos parceiros da investigação e efetivamos um estudo a partir da observação das crianças em atividade nos diversos momentos e situações pedagógicas contempladas na rotina da turma (acolhida, refeições, higienização, propostas diversificadas, repouso etc.). Num primeiro momento, o intuito consistiu em conhecer os sujeitos da pesquisa, mais especificamente a situação social de desenvolvimento, a natureza das interações e diversos outros elementos da dinâmica institucional.

Essas ações investigativas empreendidas pela pesquisadora harmonizam-se àquilo que Aquino (2017), sob a ótica do ensino desenvolvimental, explica ser uma premissa para realização do experimento formativo. Segundo o autor, esta ação constitui “o diagnóstico do grupo de alunos, dos professores e do contexto sócio-educativo em que se organiza a investigação” (Aquino, 2017, p. 342). Ampliamos tal asserção destacando que

No contexto de práticas institucionais há diferentes atividades humanas, com distintas tradições e tipos de conhecimentos, de relações socioculturais e de vivências cotidianas. Em razão disso, as atividades humanas vão provendo experiências concretas que demandam diferentes motivos e desafios ao pensamento e a capacidade dos indivíduos. É necessário *considerar a participação dos alunos dessas práticas institucionais pois o desenvolvimento humano ocorre em conexão com elas* (Freitas; Libâneo, 2022, p. 11, grifos nossos).

A partir da percepção do entorno, objetivamos, tendo a observação participante como método, tomar conhecimento das especificidades dos sujeitos em suas atividades na instituição, a natureza das relações e eventos/situações vivenciados, enfim, as condições objetivas nas quais o estudo seria desenvolvido. Nessa etapa inicial do trabalho em campo, em que os dados foram produzidos, essencialmente por meio da observação participante, com intuito de qualificar o contexto socioeducativo, o principal recurso utilizado para registro e documentação consistiu no *Diário de Campo*. Aparelhos para captação de áudio e imagem também foram utilizados nessa etapa da pesquisa, porém em situações pontuais e de maneira discreta, uma vez que o nosso intuito consistia em se aproximar dos sujeitos da pesquisa para melhor conhecê-los sem causar constrangimentos.

Durante essa primeira etapa da produção de dados em campo, a pesquisadora assumiu a conduta de portadora ativa dos conhecimentos produzidos na área e buscou elementos que

indicassem a presença ou ausência da atividade de imaginação nas condutas infantis, compreendendo que a natureza da pesquisa pressupõe o contato direto e regular do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo pesquisada por meio do trabalho ativo de campo (Ludke; André, 1986).

Desse modo, inicialmente não tivemos controle sobre as variáveis, e nos restringimos a observar, constatar a realidade e reunir o máximo de dados sobre o objeto de estudo dentro do contexto do grupo. A partir dos dados angariados inicialmente, elaboramos o experimento didático-formativo em torno de proposições pedagógicas organizadas sob a ótica dos *Cantos de trabalho*.

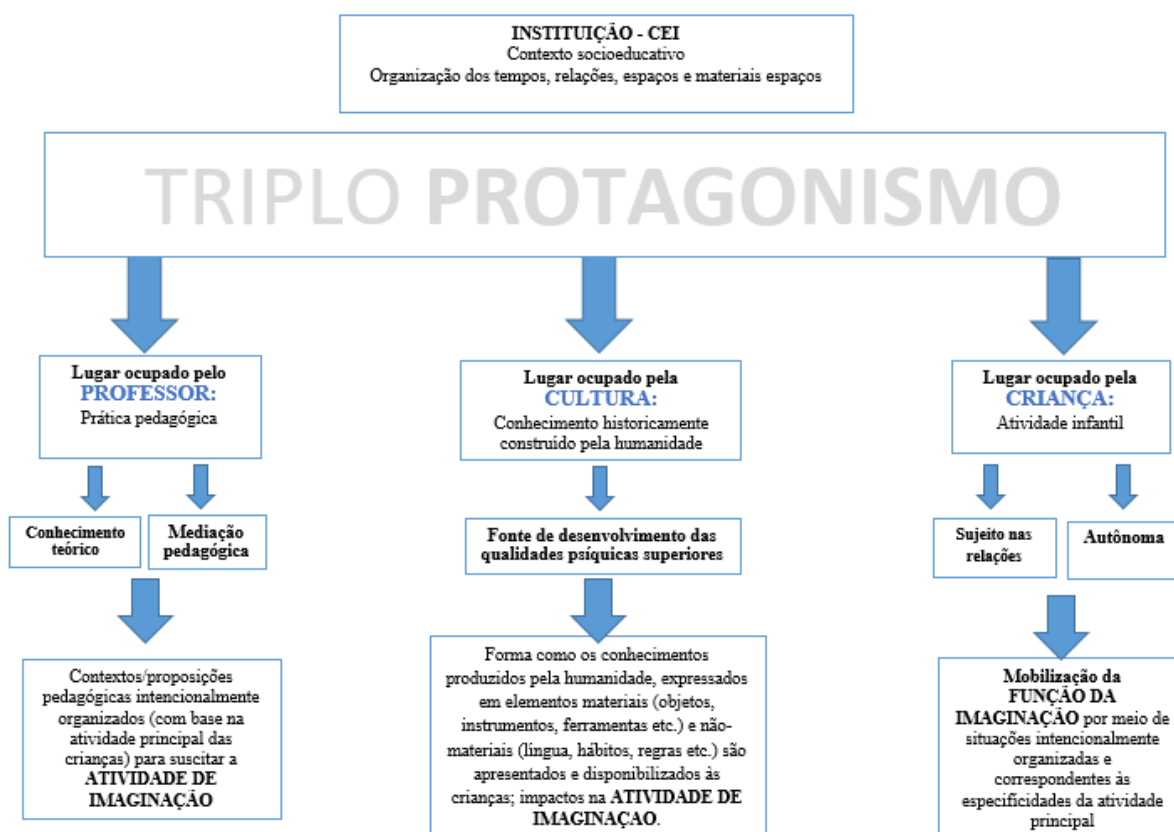
Reforçamos, assim, nosso compromisso em compreender, sob o prisma teórico-prático, se a proposição com os *Cantos de trabalho* a partir dos princípios norteadores da *Pedagogia Freinet* comporta a atividade da criança de tal forma a provocar nos sujeitos participantes da pesquisa, motivações para a atividade de imaginação. Com foco nos processos de autoria na infância e sofisticação da categoria de atividade na infância, a pesquisa derivou questões relacionadas às implicações da ação docente, uma vez que a hipótese de trabalho que subsidia a tese é que a atitude de planejar e organizar espaços e proposições pedagógicas – responsáveis por oferecer condições adequadas para os processos de mediação/intervenção docente –, pode vir a ser motivadora da atividade de imaginação por parte da criança.

Sobre a utilização da observação como instrumento de pesquisa na área educacional, Mukhina (1996) alerta para a possibilidade de riscos para a produção de dados “se o pesquisador não definir exatamente, antes de começar a observação, *quais os aspectos da conduta da criança que lhe interessam*” (p. 14, grifos nossos). Então, durante esses “momentos iniciais” de contato com os sujeitos participantes, valendo-se do *Diário de Campo* como instrumento para documentação, a pesquisadora registrou situações vivenciadas no contexto da turma a partir das seguintes diretrizes:

- A instituição está organizada (tempo, espaço, relações e materiais) de forma a favorecer contextos educativos dirigidos à atividade autônoma da criança e professor/a?
- A prática docente viabiliza situações pedagógicas intencionalmente planejadas que atendem às especificidades da *atividade principal* das crianças?
- Em quais contextos da jornada diária na escola a criança tem possibilidades de desenvolver atividades relacionadas à imaginação e participar de processos de criação?

Com base nessas questões norteadoras, organizamos um esquema (Figura 1) para aclarar nossa intenção nesse primeiro momento do trabalho em campo:

Figura 1 - Diretrizes para o trabalho em campo: observações iniciais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (Kusunoki, 2022).

Dedicamo-nos a observar os contextos educativos com o intuito de produzir dados iniciais e atendermos ao problema de pesquisa lançado para o estudo. Mukhina (1996) alarga nosso entendimento sobre a observação ao destacar sua natureza e classificá-la como *universais* e *seletivas*. Em linhas gerais, as observações universais são diárias e versam sobre as diferentes atividades que a criança desenvolve e são “muito importantes para perceber a lógica do desenvolvimento psíquico das crianças” (Mukhina, 1996, p. 15).

Sob essa perspectiva, no contexto da pesquisa, as observações *universais* foram efetivadas principalmente nos períodos que compreenderam a observação participante quando a pesquisadora tomou conhecimento dos aspectos da rotina desenvolvida pelos sujeitos participantes, da natureza dos processos de mediação docente, das relações sociais estabelecidas

entre os sujeitos e destes com a cultura historicamente criada pelo gênero humano (objetos, instrumentos, regras, hábitos etc.). Desse modo, ao longo das sessões de observações participante, a pesquisadora conheceu a realidade dos sujeitos com os quais atuou ao longo do estudo e registrou elementos relevantes para compor as análises efetivadas a partir da produção de dados em campo na etapa subsequente, a saber, a situação experimental.

Ao longo dos encontros destinados à observação participante, a pesquisadora esteve imersa nas proposições pedagógicas efetivadas pela professora (brincadeiras no parque, *Rodas de conversa*, construção de cartazes, atividades produtivas etc.) direcionando a escuta às manifestações das crianças, ao mesmo passo que apreendendo elementos da prática docente e aspectos da organização da instituição responsáveis por impactar diretamente na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.

A partir da compreensão de que a observação é ação essencial ao levantamento primário dos dados, destacamos que as observações *universais*, que revelam aspectos mais gerais da conduta das crianças, foram efetivadas durante as observações participantes e continuadas nas sessões de experimento. As atas de observação³¹, compostas a partir do olhar da pesquisadora, não apenas descrevem as proposições efetivadas com as crianças ao longo da jornada escolar, como também apresentam suas impressões/compreensões acerca dos eventos presenciados. A fim de explicitar esse movimento da pesquisadora durante as observações, apresentamos um excerto do texto que corresponde à observação participante:

As crianças se organizaram em pequenos grupos com quatro [pessoas] para trabalharem no projeto. Os “ajudantes do dia” distribuíram alguns instrumentos (tesouras, colas, por exemplo) e os demais materiais (papéis) ficaram acessíveis/disponíveis num espaço da sala. As crianças aparentam gozar de liberdade de movimento e ações/relações durante as atividades propostas: escolhem materiais e conversam sobre suas hipóteses. Há “barulho” [...] as crianças parecem estar envolvidas na proposta que realizam. (*Diário de Campo*, folha 7, 20/04/2022, Arquivo da pesquisadora).

A professora da turma é atenciosa e, nos momentos de *rodas de conversa*, por exemplo, incentiva e busca assegurar que todas as crianças participem ativamente expressando suas ideias, desejos e necessidades. O excerto do *Diário de Campo* supracitado refere-se a uma proposta de confecção de um barco (individual) com materiais recicláveis (embalagem para ovos, palitos, papéis etc.), no qual a professora encaminhou o processo de elaboração com as crianças organizadas em pequenos grupos.

³¹ As atas de observação consistem em textos redigidos pela pesquisadora após os encontros de observação participante tendo como base os registros rápidos (anotações) realizados no *Diário de Campo* utilizado ao longo da atividade em campo.

Ao longo das observações, percebemos que a docente tem estabelecido com as crianças um afetivo vínculo, revelador de relações respeitadas e agradáveis. Também foi possível depreender a partir da inserção da pesquisadora na rotina da turma, que a profissional se empenha para realizar uma prática docente diversificada, isto é, com propostas pedagógicas que sobrepujam o espaço da sala de referência da turma e da realização de “fichas de atividades³²”. A partir de suas condutas na regência da turma, apreendemos o seu compromisso e esforço em planejar e ofertar proposições pedagógicas alinhadas às reais necessidades psíquicas das crianças neste momento da Educação Infantil.

Ao afirmar a observação e experimentação como métodos fundamentais da psicologia infantil, Mukhina (1996, p. 14, grifos nossos) amplia que “[...] não é apenas observar corretamente [atentamente] a conduta da criança, mas também *interpretar adequadamente o que se vê*. O bom observador delimita rigorosamente as observações e sua interpretação”. Desse modo, o *Diário de Campo*, como instrumento na produção de dados, possibilitou-nos ao longo das observações o registro de eventos/comportamentos capazes de subsidiar nossas análises sobre os possíveis saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico das crianças (atividades de análise posteriores ao trabalho em campo).

Ainda sobre a natureza das observações do pesquisador como fonte de dados, explicitamos que as *observações seletivas* se referem a uma determinada particularidade do desenvolvimento da criança (Mukhina, 1996). Assim, amparadas na assertiva da autora, as sessões de experimento constituíram o momento fulcral para empreender tais observações, uma vez que, restringido o grupo, a pesquisadora teve condições de observar, de maneira acurada, particularidades do desenvolvimento dos sujeitos participantes da pesquisa.

Em síntese, as observações constituíram um método de produção de dados para este estudo. Empreendidas antes da etapa de sessões de experimento didático-formativo, as observações nos possibilitaram identificar contextos, proposições pedagógicas, situação social de desenvolvimento das crianças e a natureza das medições. Na etapa de experimentação, as observações participantes, nas atividades desenvolvidas pelas crianças nos *Cantos de trabalho*, possibilitaram-nos produzir os dados necessários à composição das análises que, por conseguinte, auxiliou-nos na confirmação ou refutação da tese.

³² Referimo-nos às proposições prontas com exercícios desarticulados das experiências e necessidades das crianças, que pouco (ou nada) contribuem para saltos qualitativos em seu desenvolvimento psíquico (inteligência e personalidade).

2.2.3 Características da instituição escolar: o cenário da pesquisa

O Centro de Educação Infantil (CEI), cenário em que ocorreu a pesquisa, atende todas as faixas-etárias da etapa da Educação Infantil (75 crianças com idade de creche e 50 de pré-escola, totalizando 125 matrículas)³³.

A Secretaria da Educação de Birigui é composta por trinta e sete Unidades Escolares: doze CEIs Municipais, oito CEIs Conveniados, uma EMEI, dezesseis Escolas Municipais³⁴ (EMs) que atendem crianças do maternal 2, pré-escola e turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). No momento em que aconteceu o estudo³⁵, dentre os vinte Centros de Educação Infantil, dezesseis atuavam exclusivamente com a etapa creche e quatro também com a etapa pré-escola, como é o caso da instituição participante da pesquisa.

Inaugurada em abril 1987, a instituição participante do estudo possui trinta e seis anos de fundação. Por aproximadamente vinte anos, esta Unidade de Educação Infantil esteve vinculada à Secretaria Municipal de Assistência Social, passando a compor o quadro de Unidades Escolares da Secretaria da Educação – atendendo às determinações expressas na LDBEN – a partir do ano de 2007, mediante Decreto Municipal. Nesse processo de transferência de Secretaria, a instituição passou a ser denominada de CEI (Centro de Educação Infantil) e recebeu o nome de uma personalidade pertencente a uma tradicional família do município.

O quadro funcional da Unidade é composto por diversos profissionais docentes e do Grupo de Apoio. Assim, na instituição há cargos referentes ao quadro da Gestão Escolar com Especialistas em Educação (Diretor/a de CEI e Orientador/a Pedagógico/a de CEI), Docentes (Educador/a de CEI, Professor/a de Educação Infantil) e Profissional de Apoio Escolar (Babá Nível 2,³⁶ Servente de Escola, Auxiliar de Serviços Gerais, Vigia Noturno, Cozinheiro/a, Escriturário/a e Auxiliar de Vida Escolar).

A instituição atua com um total de cinco classes em período integral, sendo cada uma correspondente a uma faixa-etária da Educação Infantil. As turmas recebem as seguintes denominações: Berçário 1 (crianças com 4 meses completos até 11 meses) e Berçário 2 (1 ano completo a 1 ano e 11 meses); maternal 1 (2 anos completos a 2 anos e 11 meses), maternal 2

³³ Dados referentes ao momento em que foram produzidos os dados utilizados na pesquisa (1º semestre de 2022).

³⁴ Dentre as quais duas atendem apenas turmas da Educação Infantil (maternal e pré-escola) e outras duas atendem somente turmas do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); as demais atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental.

³⁵ Referimo-nos ao ano letivo de 2022.

³⁶ Cargo de Apoio Técnico Educacional em extinção.

(3 anos completos a 3 anos e 11 meses), Pré-escola 1 (4 anos completos a 4 anos e 11 meses) e Pré-escola 2 (5 anos completos a 5 anos e 11 meses). As turmas que compreendem a etapa creche são conduzidas por dois tipos de cargos existentes no quadro de profissionais da Unidade Escolar, a saber, Babá Nível 2 e/ou Educador/a de CEI.

Desse modo, as turmas de Berçário 1 e Berçário 2 possuem respectivamente 12 e 13 bebês que são assistidos por oito profissionais (quatro por período), sob a configuração de turma mista. Já as turmas de maternal 1 e maternal 2 são compostas com no máximo 25 crianças (por turma) e quatro profissionais (duas por período). Por fim, as turmas da etapa Pré-escola são atendidas por um/a Professor/a de Educação Infantil no período da manhã e um/a Educador/a de CEI ou Babá Nível 2 no período da tarde. Esta configuração busca atender as recomendações expressas no parecer CNE/CEB nº 20/2009 que institui as *Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil* (Brasil, 2009). O documento, ao discorrer sobre as condições para a organização da Educação Infantil, explicita que:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (CNE/CEB nº 20/2009, p. 13).

Esse é, pois, o motivo pelo qual há na turma dois profissionais por período (exceto na Pré-escola) com atribuições equivalentes. Além dos profissionais docentes, o CEI possui a função de Auxiliar de Vida Escolar que é responsável por atender, em período integral, crianças que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). Este/a profissional acompanha a criança nas atividades diárias, auxiliando-a nas ações de vida prática (alimentação, higiene, repouso), assim como nas demais proposições efetivadas pelos/as docentes (situações pedagógicas planejadas).

O objetivo é possibilitar o processo de inclusão e aperfeiçoamento de habilidades e capacidades das crianças que apresentam significativos comprometimentos no desenvolvimento ocasionados por Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), tais como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Paralisia Cerebral (PC). No momento em que a pesquisa aconteceu, a escola contava com três profissionais ocupantes da função de Auxiliar de Vida Escolar que atuavam com três crianças em turmas distintas (maternal 1, Pré-escola 1 e Pré-escola 2) durante os períodos da manhã e tarde.

Como destacado, a instituição foi inaugurada ao final da década de 1980. À vista do tempo de existência, a estrutura física do prédio, ao longo dos últimos anos, passou por reformas (adequações e ampliações estruturais) a fim de qualificar o atendimento às crianças. Atualmente, o CEI tem a seguinte composição: quatro salas amplas (com aproximadamente 40 m²) que são de referências das turmas de Maternal 1 e 2 e Pré-escola 1 e 2 para propostas pedagógicas e repouso na troca de período; um complexo com sala/dormitório composta por uma “sala de banho”³⁷ e solário³⁸ (espaço exclusivo das turmas de bebês); uma sala para armazenamento de materiais escolares diversos (papéis, tintas, cadernos etc.), recursos pedagógicos (fantoques, cavaletes de pintura, rádios etc.) e livros de Literatura infantil³⁹; uma sala conjugada para as atividades da Equipe Gestora e Secretaria Escolar; um almoxarifado/depósito para armazenar materiais utilizados na manutenção e limpeza da Unidade; um refeitório para as crianças; uma cozinha com depósito exclusivo para armazenamento de alimentos; lavanderia; quatro sanitários adultos; quatro “salas de banho” com sanitários coletivos para as crianças (sendo duas para as turmas de maternas e duas para as turmas de pré-escola); varanda para atividades diversas; pátio descoberto; três parques recreativos; gramado amplo; três portões para acesso à Unidade: um exclusivo para entrada e saída das crianças, um utilizado por profissionais e familiares (acesso à Secretaria/Diretoria) e um geral para atividades de manutenção (entrada e saída de caminhões, máquinas etc.).

Nas salas de referência das turmas há mesas e cadeiras individuais, dispostas pelos/as profissionais de diferentes maneiras, especialmente favorecendo proposições coletivas (agrupadas, em círculos e outras composições dessa natureza), de acordo com a necessidade imposta pela proposta a ser desenvolvida. Também há armário para as docentes organizarem os recursos coletivos, prateleiras para diversos tipos de materiais das crianças (garrafas, estojos, brinquedos etc.), ar-condicionado e colchões organizados diariamente pelas funcionárias para o momento do repouso.

³⁷ Espaço composto por uma área de banho (cuba e chuveiro) para bebês e crianças pequeninhas; um espaço-trocador; vaso sanitário e lavatório adaptados à altura das crianças em processo de desfralde; armário para acondicionar produtos de higiene e limpeza; suportes para organizar os materiais individuais (toalhas, fraldas, roupas, mochilas etc.).

³⁸ Espaço revestido em piso com aproximadamente 28 m², circunscrito por uma “meia-parede” (mais alta que as crianças) e toldos. Caracteriza-se por ser um ambiente multifuncional em que podem ser desenvolvidas diferentes proposições: brincar livre, atividade autônoma com objetos, explorações sensoriais, alimentação, rodas cantadas etc.

³⁹ O CEI não possui um espaço configurado como biblioteca em razão de não haver espaço físico adequado para tal atividade.

Figura 2 - Exemplo de sala de referência das turmas da Unidade Escolar



Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2021)⁴⁰.

Ainda se tratando de estrutura física, o espaço externo do CEI é dotado de diversidade de elementos naturais: plantas de pequeno e médio porte, árvores, grama e “chão de terra”. Esse foi o motivo principal de a pesquisadora ter escolhido esta Unidade para exercer o cargo de Diretora e, por conseguinte, desenvolver a pesquisa, uma vez que compreende as contribuições do contato com meio natural ao processo de formação das qualidades psíquicas nas crianças (Girardelo, 2011).

Assim, os parques são dotados de chão natural (terra e grama), brinquedos recreativos (balanços, gangorras, escorregadores, “gira-gira”, etc.) e árvores de diferentes portes e qualidades que oferecem sombras e ar puro às crianças. Tais espaços possuem dimensões amplas oferecendo aos sujeitos liberdade de movimento e abundância em recursos naturais.

⁴⁰ Esta fotografia refere-se ao período em que a Unidade Escolar estava realizando o retorno gradual das atividades presenciais com revezamento de crianças nas turmas. Por isso há a presença de carteiras enfileiradas à direita e faixas para o isolamento dos materiais que não estavam sendo utilizados pelos/as profissionais naquele momento. Especificamente neste momento do trabalho utilizamos esta imagem com o intuito de ilustrar a estrutura física das salas de referências utilizadas pelas turmas, não tendo, portanto, o objetivo de abordar e/ou discutir a natureza do trabalho pedagógico realizado pelos/as docentes da Unidade Escolar.

Figura 3 - Parques Recreativos da Unidade Escolar



Parque 1



Parque 2



Parque 3

Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2021)⁴¹.

Os demais espaços coletivos (varanda, pátio e refeitório) são utilizados mediante revezamento de horários. Tais ambientes possuem características de versatilidade, podendo, então, serem utilizados para diferentes finalidades: recepção e entrega das crianças, refeições, proposições artísticas, atividades manuais, propostas de culinárias, brincadeiras livres e de rodas, por exemplo. Especificamente no caso da pesquisa, o desenvolvimento das sessões de experimento didático-formativo, aconteceram nos espaços externos e coletivos da Unidade Escolar⁴².

Assim, tentando não interferir na rotina das demais crianças da turma (não participantes do estudo), a pesquisadora preparou os ambientes para a proposição dos *Cantos de trabalho*, na maioria das vezes, nos espaços do gramado e pátio do CEI, conforme demonstram as figuras 4 e 5.

⁴¹ Idem à nota anterior.

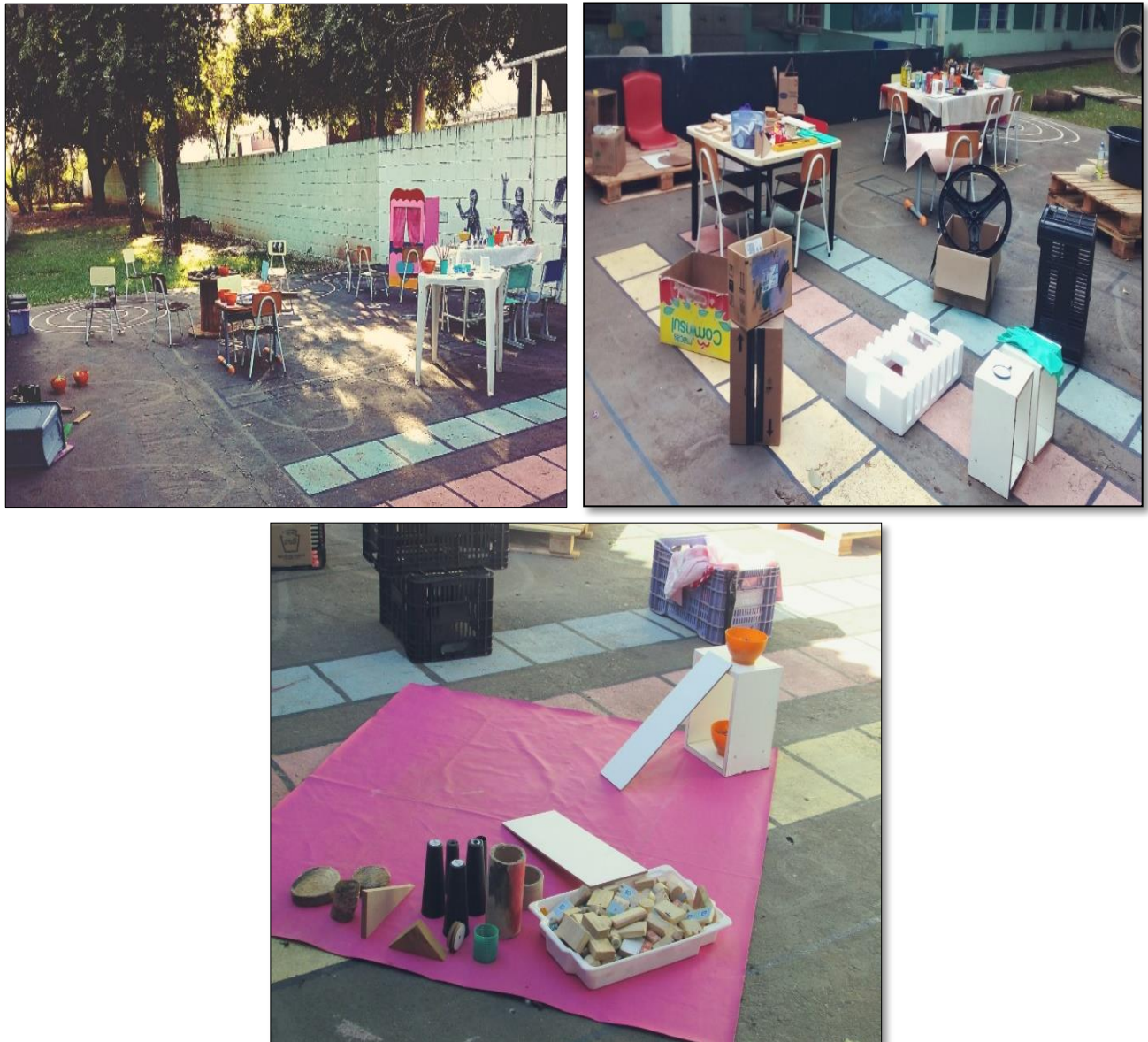
⁴² Em razão da necessidade de amostragem da turma.

Figura 4 - Organização de sessão de *Cantos de Trabalho* no espaço do gramado



Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022).

Figura 5 - Organização de sessão de Cantos de Trabalho no espaço do pátio



Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022).

Nas datas selecionadas para a realização das sessões de experimento didático-formativo, a pesquisadora compunha antecipadamente: (i) um espaço para acontecer as *Rodas de conversa* (inicial e final) com os sujeitos participantes; (ii) dois *Cantos de trabalho* para os experimentos. Para o primeiro, manta estendida sobre o chão, pranchetas com papéis e canetinhas organizadas em círculo para os momentos de conversa com as crianças sobre ações de planejamento, avaliação e registros no *Livro da Vida* (Figura 6); para o segundo, abundância e diversidade de materiais (não estruturados, elementos naturais, objetos reais etc.) dispostos em espaços intencionalmente organizados e aparelhos eletrônicos posicionados em diferentes angulações para a captação de áudio e imagem dos sujeitos em atividade (Figura 7).

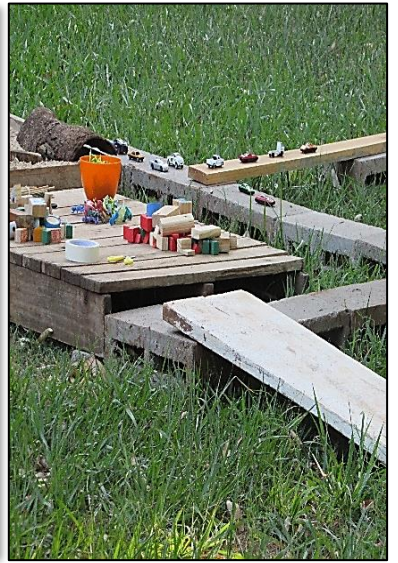
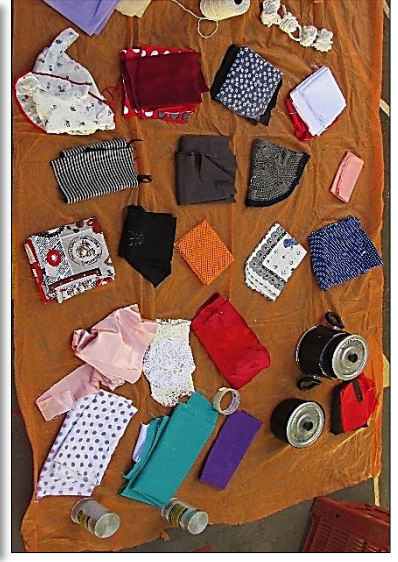
Figura 6 - Organização do espaço para as *Rodas de Conversa*



Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022).

Figura 7 - Exemplo de organização de materiais ofertados nas sessões de *Cantos de Trabalho*





Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022).

Um dos princípios do trabalho com a Pedagogia Freinet é a composição dos espaços realizada mediante o trabalho cooperativo: crianças e adultos atuando de forma colaborativa (Freinet, 1973). Porém, em razão do tempo disponível para os encontros⁴³, aproximadamente noventa minutos diários, a pesquisadora optou por organizar previamente os espaços para as sessões de experimento, inicialmente sem a ação das crianças. Esta opção se pautou no desejo em ter condições objetivas – de tempo cronológico – para desenvolver os experimentos com tranquilidade e encaminhar outras situações formativas, tais como os momentos da *Roda de conversa* e os registros no *Livro da Vida*. Com o tempo, mais especificamente ao término das sessões de *Cantos de trabalho*, a pesquisadora passou a envolver as crianças na atividade de organização dos espaços e materiais utilizados.

2.2.4 Especificidades dos sujeitos participantes da Pesquisa e o conceito Vigotskiano de situação social de desenvolvimento

Por efeito do contexto pandêmico – da ausência de crianças e profissionais nas Unidades Escolares e retorno gradual com instabilidades no atendimento –, a etapa de produção de dados⁴⁴ (utilizada nesta tese) viabilizou-se a partir da metade do primeiro semestre de dois mil e vinte dois. À vista do tempo já bastante avançado para a efetivação do trabalho em campo, houve a necessidade de atuar com número reduzido de sujeitos. Desse modo, após reunião com os responsáveis legais, das dez crianças selecionadas (tendo como critério a assiduidade na escola), nove foram autorizadas a participar.

Esse pequeno grupo foi constituído por quatro meninos (Saulo, André, Lucas e Daniel) e cinco meninas (Alice, Angélica, Luísa, Helena e Jordana). Especificamente para o estudo, e como forma de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa – correspondendo à afirmação expressada no TCLE assinado pelos responsáveis –, os nomes dos sujeitos participantes são fictícios.

Ao longo das observações participantes, ainda no contexto da turma da pré-escola 2 (com todas as crianças), ao tomar conhecimento daquelas que constituiriam os sujeitos da pesquisa, a pesquisadora paulatinamente aproximou-se das mesmas com intuito de empreender

⁴³ Referimo-nos ao tempo cronológico estabelecido pela rotina institucional. As sessões de experimento, quando ocorriam no período da manhã, precediam o momento do almoço da turma. Em razão da organização funcional da escola (carga horária dos profissionais) esta atividade (refeição) não tinha condições de ser realizada em outro momento.

⁴⁴ Conforme destacado, o trabalho em campo aconteceu no segundo semestre de 2021 e primeiro semestre de 2022. Porém, em razão do contexto pós-pandêmico, os dados apresentados e analisados neste trabalho são fruto da produção de dados ocorrida no ano de 2022.

as observações pontuais das condutas, assim como estreitar vínculos e tornar-se uma figura “familiar”. Esse objetivo vai ao encontro da assertiva de Mukhina (1996), ao discorrer sobre procedimentos de pesquisa em psicologia com crianças. De acordo com a autora: “a observação deve ser feita por uma pessoa com quem a criança *esteja familiarizada, cuja presença lhe seja habitual*” (Mukhina, 1996, p. 14, grifos nossos).

Durante a jornada escolar, precisamente ao longo das manhãs, a pesquisadora empreendeu observações *universais* (Mukhina, 1996) direcionadas às condutas das crianças selecionadas para o estudo. Assim, em interações com os colegas, fosse nos momentos livres e/ou nas proposições pedagógicas dirigidas pela professora, empenhamo-nos a observar atentamente as particularidades do desenvolvimento de cada criança. Esta ação subsidiou nossas escolhas (na composição e desenvolvimento dos *Cantos de trabalho*), no processo de intervenção e nas análises posteriores, quando nos dedicamos a compreender as mudanças qualitativas do desenvolvimento psíquico dos sujeitos, por meio dos dados produzidos com o experimento didático-formativo.

Em relação ao grupo de crianças participantes da pesquisa, destacamos que algumas delas estão matriculadas na instituição desde o período em que eram bebês. Sendo a Unidade Escolar dotada apenas de uma turma por faixa-etária em período integral, no grupo existem, portanto, crianças que convivem há um considerável tempo (pelo menos quatro anos). Isso indica-nos vínculos afetivos bem consolidados, inclusive com indicativos de estimadas relações, marcadas por elos de “melhor amigo”.

As crianças da amostra de sujeitos para o estudo nasceram entre abril de 2016 e março de 2017⁴⁵. Desse modo, por ordem cronológica (do mais velho para o mais novo) temos: Daniel, Saulo, Alice, Luísa, Helena, Lucas, André, Angélica e Jordana. Esta informação nos auxilia na interpretação e compreensão das condutas das crianças amparadas por um importante conceito na teoria de Vygotski (1996) denominada *situação social de desenvolvimento* que, segundo o autor, “[...] determina, regula rigorosamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social” (p. 264, tradução nossa)⁴⁶.

Em complemento, para Vygotski (1996), a situação social de desenvolvimento sobrepuja a concepção de desenvolvimento calcado estritamente na natureza biológica, compreendendo as qualidades humanas como informações herdadas geneticamente que

⁴⁵ Consonante à data base para matrícula determinada pelos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que constitui 31 de março de cada ano.

⁴⁶ No original em espanhol: “[...] determina, regula estrictamente todo el modo de vida del niño o su existencia social”.

“afloram” em determinado momento da vida independente das condições do meio. No enfoque Histórico-cultural, o conceito refere-se às apropriações do sujeito face às relações que este estabelece com o mundo da cultura, mediado por um parceiro mais experiente. Leontiev (1978, p. 261, grifos nossos) amplia nossa compreensão ao afirmar que o homem “[...] é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua *vida em sociedade, no seio da cultura* criada pela humanidade”.

Com esse entendimento, a idade cronológica não constitui fator definitivo para o desenvolvimento das qualidades humanas na criança, mas as relações estabelecidas com o entorno social em correlação com a atividade principal, orientadora do curso do desenvolvimento psíquico (Vygotski, 1996; Singulani, 2016). Amparadas por tal assertiva, valemo-nos das observações *universais* e *seletivas* para compreender os elementos constituintes do desenvolvimento psíquico de cada criança e, assim, ter condições objetivas para prosseguir perseguindo o objetivo geral da pesquisa de identificar e analisar as contribuições da ação formativa com os *Cantos de trabalho* essenciais à mobilização e sofisticação da função imaginação na atividade psicológica da criança.

Estas observações iniciais e pontuais constituíram elemento fulcral de nossa pesquisa: fonte de conhecimento sobre a situação social de desenvolvimento das crianças participantes e ponto de partida para a atividade de experimentação, uma vez que:

No início de cada período etário, a relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Chamamos essa relação *de situação social de desenvolvimento* em certa idade. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Ele determina completamente e inteiramente as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades de personalidade, pois a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se torne individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento⁴⁷ (Vygotski, 1996, p. 264, grifos do autor, tradução nossa).

À vista disso, a identificação da situação social de desenvolvimento auxiliou-nos no planejamento, organização e desenvolvimento das sessões de *Cantos de trabalho* como meio

⁴⁷ No original em espanhol: Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad. Denominamos esa relación *comosituación social del desarrollo* em dicha edad. La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los câmbios dinâmicos que se producen el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme em individual. Por tanto, la primera cuestión que debemos resolver, al estudiar la dinámica de alguna edad, es aclarar la situación social del desarrollo.

de oferecer condições favoráveis para o processo de investigação sobre o desenvolvimento da capacidade imaginativa na infância. Nesse sentido, na sequência, apresentamos elementos que indicam aspectos da personalidade (modos de perceber, pensar e refletir a realidade objetiva) dos sujeitos participantes, assinalados excepcionalmente por suas múltiplas formas de expressão.

A partir das observações registradas no *Diário de Campo*, a pesquisadora pôde, não apenas identificar e descrever aspectos percebidos da subjetividade das crianças, como também tentar compreendê-los analiticamente. Nesta ação, o esforço consistiu em conceber o processo tendo como fulcro, não apenas a idade biológica das crianças, mas os indícios das

[...] experiências de vida, pelo sistema de relações no qual se envolve – a maneira como é percebida e tratada pelos adultos, o lugar que ocupa nas relações sociais de que participa – e pela maneira como se posiciona nele – como se sente nessas relações –, ou seja, é a relação única da criança com o meio e seu modo de vida (Singulani, 2016, p. 24-25).

Alinhadas às assertivas de Singulani (2016) – sobre pensar as experiências da criança e o lugar por ela ocupado nas relações –, aguçamos nossa escuta às múltiplas formas de expressão infantil para identificação e reflexão dos elementos fundamentais indicativos de sua situação social de desenvolvimento, firmando, assim, o ponto de partida de nossas ações. Na sequência, apresentamos elementos observados no curso da pesquisa, sinalizando aspectos da situação social de desenvolvimento dos sujeitos participantes.

Daniel, criança de comportamentos espontâneos, expressava condutas solidárias e gentis em relação aos demais colegas e adultos da escola. Com bastante iniciativa, mostrava-se seguro e criativo para resolver problemas com os quais se deparava (fosse nas brincadeiras e/ou situações reais da vida). Ao longo dos experimentos didático, explorou qualitativamente as possibilidades dos recursos materiais e espaços disponibilizados pelas ações da pesquisa. Daniel é o ultimogênito de sua família, tendo uma expressiva diferença etária em relação aos seus irmãos (cerca de quinze anos). Em face disso, em especial pelas suas colocações nos momentos de *Roda de conversa* e atividades nos *Cantos de trabalho*, expressou ter uma percepção alargada em relação à atividade humana adulta (relações interpessoais, atividades profissionais, expressões etc.). No momento em que as ações em campo da pesquisa aconteceram, Daniel estava com cinco anos e onze meses.

Saulo, apesar de interagir qualitativamente com os colegas (especialmente com André, seu “melhor amigo”), na maioria das vezes, parecia preferir estar em atividade sozinho. Tanto nas situações de observação participante quanto nas ações com os experimentos, Saulo

conservou-se (sem a companhia de algum colega) por longos períodos em situações/experimentações com os materiais selecionados, expressando organizar internamente as próprias ações (pensamento) por meio da fala. Na ocasião, Saulo, assim como Daniel, estava com cinco anos e onze meses. Apresenta indícios comportamentais de primoroso domínio das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, autocontrole da conduta, linguagem, pensamento, por exemplo). A criança possui apenas um irmão (aproximadamente seis anos mais velho) que aprecia e desenvolve atividades manuais⁴⁸. A experiência mediada pelo irmão em casa pode ser um indicativo da desenvoltura de Saulo nas tarefas manuais e na expressiva capacidade de manter-se em atividade por longos períodos sem a intervenção e/ou presença do outro, inteiramente envolvido na própria atividade.

Alice, embora matriculada recentemente na turma⁴⁹, não apresentou dificuldades em formar vínculos com os amigos, docentes e demais profissionais da escola. Durante os momentos de brincadeira, foi possível perceber suas características acentuadas de liderança diante do grupo, em especial sua habilidade em se comunicar e articular ideias. Alice, com desenvoltura, transportou para a brincadeira interessantes elementos que deram vigor às ações realizadas por seus participantes. Em razão de sua destreza em argumentar, em alguns momentos, engendrou situações para conseguir realizar aquilo que desejava, trespassando combinados efetivados e/ou consolidados no grupo. Alice possuía uma irmã mais nova que também estava matriculada na Unidade, na turma de maternal 2, à qual se referiu em diversos momentos das sessões de experimento. Durante as ações da pesquisa em campo, Alice possuía cinco anos e dez meses.

Ao longo das ações da pesquisa, Luísa, também com cinco anos e dez meses, demonstrou linguagem e pensamento bem articulados, inclusive fruída de vocabulário culto. Sensível às situações conflitivas com os colegas, Luísa, quando incompreendida ou não atendida em seus desejos, demonstrou algumas vezes, comportamentos de choro como um recurso emocional. A criança estava matriculada na unidade escolar desde a turma de maternal e, por isso, bastante habituada à dinâmica da instituição e profissionais de seus diversos segmentos (direção, grupo de apoio, docentes etc.). Durante as sessões de experimento, trouxe em sua conduta diferentes elementos que enriqueceram as possibilidades de brincadeiras com seus pares. Assim como outras crianças participantes, possui um irmão mais novo, matriculado no maternal 2 da escola.

⁴⁸ Informação obtida com a professora da turma.

⁴⁹ Alice fora matriculada na Unidade Escolar no início do ano letivo de 2022. As demais crianças do grupo já estavam na instituição há pelo menos um ano. Algumas desde as turmas de bebês (berçário 1 e 2) e crianças pequeninhas (maternal 1 e 2). Geralmente não há rotatividade de matrículas no CEI, pois este é um dos quatro que atendem a pré-escola em regime de período integral.

Nas situações de *Roda de Conversa* e *Cantos de trabalho* (especialmente nas brincadeiras de papéis sociais) mostrou-se bastante participativa, comunicativa e questionadora (expressando autonomia no plano ideativo).

Helena, no momento da pesquisa com cinco anos e oito meses de idade, apresentou, em alguns encontros, comportamentos “tímidos” – situações em que precisou se posicionar diante do grupo – especialmente nos momentos de *Rodas de Conversa* e registros no *Livro da Vida* da pesquisa. Porém, quando imersa nas situações imaginárias, vivenciava o papel escolhido fidedignamente. Um exemplo de tal situação era a suas reiteradas representações no papel de bebê nas brincadeiras de papéis sociais. Durante a pesquisa, Helena teve alguns episódios de saúde frágil e, por esse motivo, esteve ausente em três sessões de experimento.

Ao longo do trabalho em campo (contexto da sua turma nas observações gerais e sessões de experimento), também com cinco anos e oito meses, Lucas manifestou necessidade de desenvolver questões relacionadas ao autocontrole da conduta, pois, na maioria das vezes, buscou a força física como recurso para se posicionar e resolver os conflitos. Em diversas situações mostrou-se tempestuoso diante das situações, não conseguindo compartilhar materiais e/ou espaços com os colegas. Também apresentou comportamentos coléricos nas situações imaginárias, marcados por papéis tipicamente “transgressores” – por ele protagonizados nas brincadeiras.

Com cinco anos e oito meses, André apresentava comportamentos autocontrolados, algumas vezes expressando receio em se posicionar diante dos demais. Sempre solicitava a companhia de seu “melhor amigo”, Saulo, para as brincadeiras. André expressava tranquilidade em suas ações, ao mesmo passo que apreciava propor e/ou participar de brincadeiras intensas em movimentação, tais como “jogos de perseguição” (pega-pega). André se comunicava bem por meio da linguagem oral e, na maioria das vezes, o fazia valendo-se de jargões adultos. A criança também tem uma irmã na unidade, na turma da Pré-escola 1. Ao longo da pesquisa, André apresentou particularidades em sua saúde, por isso, esteve ausente em dois encontros de sessões de experimento.

Angélica possuía na época em que se deu o estudo cinco anos e três meses. Assim como outras crianças participantes, Angélica tinha mais dois irmãos na escola, sendo uma irmã no maternal 2 e um irmão na turma de berçário 2. Durante as *rodas de conversa*, nas brincadeiras de papéis sociais desenvolvidas mediante os experimentos, a criança apreciava relatar situações vividas em casa e contava “causos” que provavelmente ouvia de seus familiares sobre “acontecimentos” da cidade. Por isso, Angélica expressava, por meio da fala e atitudes com os colegas, conhecer muitos elementos típicos da atividade humana adulta.

Compartilhava brincadeiras, especialmente com Alice, e, em algumas situações, buscava por Luísa. Nos momentos de conflito com as colegas, parecia sentir-se insegura em consolidar suas ideias e/ ou desejos por meio do diálogo.

Jordana era a criança mais nova do grupo com cinco anos e um mês. Durante as sessões de experimento, mostrava-se ativa e receptiva às ações dos colegas. Em momentos específicos, em situações conflitantes, apresentava insegurança para se posicionar e articular suas ideias por meio da fala. Especialmente no início do trabalho, Jordana recorria ao choro e/ou à figura da pesquisadora como forma de solucionar os problemas com os amigos. Um exemplo destas situações era em compartilhar materiais disponibilizados nos *Cantos de trabalho*.

Optamos por destacar a idade cronológica de cada sujeito justamente para argumentar em defesa das assertivas de Vygotski (1996) de que, mesmo possuindo relativamente quase a mesma idade, as crianças apresentam especificidades que ultrapassam as determinações fundamentadas no pensamento “etapista” de desenvolvimento humano. As condições objetivas de vida e educação, assinaladas especialmente pelas relações estabelecidas com o entorno (pessoas e cultura), as experiências oriundas dessas relações, os processos psicológicos formados em cada um, constituem-se, como afirma Vygotski (1996), como “irrepetíveis” e, portanto, responsáveis pelo delineamento *sui generis* da personalidade e inteligência do sujeito.

No próximo subitem, apresentamos as ações em campo referentes à fase experimental: o processo de composição do experimento didático-formativo.

2.3 Ações em campo: aspectos considerados para a elaboração do experimento didático-formativo

“A Pedagogia moderna parte da criança que progride imediatamente através da tentativa experimental até se apoderar, com eficiência, de todos os dados da nova vida”

Célestin Freinet
Método Natural III (1977, p. 29)

Na sequência das observações participante, empreendemos esforços para compreender o objeto de estudo a partir de um método mais ativo: a experimentação. Nessa direção, considerado como “método que pertence ao âmbito das ciências pedagógicas” (Aquino, 2017, p. 337), a principal fonte para o processo de análise de dados engendrou-se na intervenção didática possibilitada pela elaboração e aplicação de experimento didático-formativo (Dávidov, 1988; Markova, 1987).

Vygotski (1996), ao longo de sua produção teórica, apresenta-nos a máxima de que o desenvolvimento das qualidades tipicamente humanas, em níveis superiores, não é herdado geneticamente, mas forja-se essencialmente nas experiências do sujeito no mundo, consonantes às condições objetivas de vida e processos de ensino e educação (Vygotski, 1996; Marx, 2008). Assim, ao abordar o problema da psicologia em estudar a consciência humana, Vygotski (1996) concebe o experimento como o método mais apropriado para o estudo do complexo desenvolvimento da psique humana (Vygotski, 2004; Aquino, 2017).

Em linhas gerais, o experimento didático-formativo deriva do *método genético modelador*⁵⁰ e visa reorganizar os conteúdos e metodologias de trabalho pedagógico objetivando criar condições para o surgimento de novos níveis de desenvolvimento mental na criança (Davidov, 1987). O experimento formativo é qualificado por Mukhina (1996) como “um método utilizado para estudar os processos e qualidades psíquicas é ao mesmo tempo um ensinamento, destinado a *formar ou aperfeiçoar* essas qualidades e processos psíquicos” (Mukhina, 1996, p. 20, grifos nossos)

Markova (1987, p. 55, tradução nossa⁵¹) complementa as assertivas dos autores supracitados ao teorizar que, “[...] o método consiste no estudo das condições de surgimento de um ou outro fenômeno psíquico e na reprodução experimental dessas condições; isto permite estabelecer os estágios de desenvolvimento do fenômeno psíquico estudado.”

Como visto, o modelo genético-experimental (Davidov, 1987) permite que o pesquisador, ao criar as condições propícias para observar seu objeto de pesquisa, obtenha meios para se deparar, analisar e compreender os processos de transformação ocorridos no psiquismo ao longo das suas intervenções. Mukhina (1996) complementa esclarecendo que no modelo do método genético-experimental, o que se busca é a compreensão das transformações do psiquismo humano, enquanto, no método experimental didático formativo, o que se estuda são “as *condições objetivas de trabalho pedagógico* que fomentam as melhores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento no sujeito” (Mukhina, 1996, p. 22, grifos nossos).

Assim, em razão do problema de pesquisa elaborado, o desenvolvimento do experimento didático-formativo, como metodologia de pesquisa, possibilitou que centrássemos

⁵⁰ Método de investigação criado por Lev Semenovich Vygotski (1896–1934) e aprimorado por estudiosos tais como Daniil Borisovich Elkonin (1904 - 1984), Aelita Kapitonovna Markova e Vasily Vasilovich Davydov (1930-1998). Esse método de investigação estuda as condições que possibilitam o real desenvolvimento das capacidades mentais e da personalidade da criança.

especificamente nas condições do ensino e seus impactos nos processos de aprendizagem no contexto da EEL.

Ao discorrer sobre as contribuições desse método para as pesquisas da área da Educação, Markova (1987) afirma que este “[...] dá a possibilidade de estudar a assimilação pelos escolares [crianças] não de alguns conceitos isolados, mas de seu sistema; estudar as tendências de desenvolvimento intelectual dos alunos, os passos de algumas novas formações psíquicas para outras” (p. 55, tradução nossa⁵²).

Para discussão, resgatamos Aquino (2017) que, respaldado pela densa produção dos teóricos do ensino desenvolvimental (Zankov, 1984; Davidov; Markova, 1987; Davidov, 1988), amplia nossa compreensão apresentando-nos a essência do método de experimento didático-formativo em pesquisas educacionais. Segundo o autor, “a ideia principal que orienta o experimento didático-formativo é que o processo de ensino-aprendizagem, *organizado conscientemente* em determinadas condições, *eleva a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento integral* dos escolares [crianças]” (Aquino, p. 337, grifos nossos).

Em complemento, afirma que o método de experimento didático-formativo “é uma forma prática de aplicação, *no campo do ensino* [...] da correspondência entre o *ensino e o desenvolvimento mental e integral da personalidade*, enquanto problema pedagógico” (Aquino, 2017, p. 337, grifos nossos).

Desse modo, em nosso estudo, o experimento didático-formativo foi sistematizado e colocado em prática sob a configuração de *Cantos de trabalho*. Esta forma particular de organização espacial nos concedeu condições objetivas para a observação e análise dos indícios da mobilização das funções psíquicas superiores nos sujeitos participantes – especialmente as relacionadas à função imaginação –, dadas as situações de ensino. Assim, o experimento didático-formativo,

[...] é pressuposto e também resultado da prática didática investigativa, *ele se faz e se refaz durante todo o processo da pesquisa*, sem ficar sujeito aos princípios iniciais. Por ele se introduz, na prática educativa, *um novo sistema de ensino como variável independente que pressupõe a reestruturação da prática pedagógica* (Aquino, 2017, p. 338, grifos nossos).

Sob o formato de *Cantos de trabalho*, o experimento didático-formativo integrou crianças “em uma brincadeira divertida ou em outra atividade interessante, como desenho, a construção etc.” (Mukhina, 1996, p. 18). No caso da pesquisa apresentada, além de

⁵² [...] ella da la posibilidad de estudiar la asimilación por parte de los escolares no de algunos conceptos aislados, sino de su sistema; de estudiar las tendencias del desarrollo intelectual de los alumnos, los pasos de unas neoformaciones psíquicas a otras.

corresponder à atividade principal dos sujeitos participantes, o experimento atendeu ao objetivo de que não desconfiassem de que “as brincadeiras ou tarefas estão [estavam] organizadas especialmente” (Mukhina, 1996, p. 18-19).

Acerca da especificidade da pesquisa com crianças, Mukhina (1996) revela que “a criança *não deve saber que está sendo observada*, caso contrário *perde a espontaneidade*” (Mukhina, 1996, p. 14, grifos nossos). Esta asserção da autora ratifica o encaminhamento supracitado e justifica a participação da pesquisadora nas situações imaginárias criadas pelos sujeitos ao longo das sessões de *Cantos de trabalho* (na etapa de experimentação). Em nosso entendimento, a figura da pesquisadora, presente nas proposições, além de possibilitar a observação acurada dos aspectos imprescindíveis à análise dos dados, oportunizou a criação com vínculos, expressos nas condutas das crianças, igualmente importantes nos encaminhamentos do estudo.

Desse modo, nos espaços configurados intencionalmente pela pesquisadora, as crianças, potencialmente em estado de atividade, em relação com outros sujeitos e cultura (em sua forma material e não-material), manifestaram indícios da mobilização das funções psíquicas (substrato interno) expressos sobretudo nas condutas (substrato externo), apreendidos pela pesquisadora metodicamente por meio da observação, registro e, posteriormente, a atividade de análise.

Especificamente nessa etapa do estudo (contexto experimental) com objetivo de complementar e autenticar as formas de registo dos dados da pesquisa, a pesquisadora utilizou outros instrumentos, além do *Diário de Campo*, tais como aparelhos eletrônicos de captação de áudio e imagem, a saber, uma filmadora, uma máquina fotográfica, dois celulares e um *tablet*. Estes recursos auxiliaram-na na produção dos dados que, posteriormente, inventariados, puderam ser acessados inúmeras vezes com a finalidade de resgatar “o vivido”, subsidiando, assim, todo o processo subsequente ao trabalho em campo: análise dos dados.

Posicionados em diferentes angulações, possibilitaram que os dados fossem analisados e discutidos com foco na atividade de imaginar constatada ou não durante as situações vivenciadas na propositura com os *Cantos de trabalho* configurados especialmente para a realização da pesquisa.

A quantidade e temática dos *Cantos de trabalho* realizados como experimento formativo foram definidas em razão das especificidades dos sujeitos da pesquisa. Desse modo, os experimentos, ao longo das sessões, materializados em dois *Cantos de trabalho* (dada a quantidade de crianças) foram pensados/elaborados a partir das percepções advindas da atividade em campo (observação participante), tendo como base as especificidades da atividade

principal (atual e subsequente) dos sujeitos participantes da pesquisa: o *jogo de papéis sociais* e *atividade de estudo* (Elkonin, 1987a).

Nos desdobramentos do trabalho em campo, realizamos *Rodas de Conversas*⁵³ (iniciais e finais) com intuito de organizar e planejar os encontros subsequentes e explicitar às crianças elementos da experiência com os *Cantos de trabalho*, em especial como se configura a dinâmica desse trabalho. Nesse processo, documentamos o percurso do grupo referente às ações de planejamento e avaliação das proposituras com os *Cantos de trabalho*, engendradas, especialmente nas situações de *Roda de conversa* (iniciais e finais). Para tanto, valemo-nos de outra técnica Freinet, o *Livro da Vida*⁵⁴ e efetivamos o registro das proposições de experimento com os sujeitos no contexto do trabalho em campo.

Figura 8 - *Livro da Vida* da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa. Kusunoki 2022.

Essa especificidade da prática pedagógica inspirada nos princípios de Freinet, em especial, a relação sistêmica de suas técnicas de trabalho pedagógico, encontra-se aprofundada mais adiante, especificamente no subitem 2.3.2 deste capítulo.

⁵³ Técnica Freinet alicerçada nos princípios democráticos. As *Rodas de conversa*, frequentemente utilizadas como recurso na Educação Infantil, têm como principal objetivo o desenvolvimento da identidade do grupo, tendo as ações de planejamento e avaliação dos processos educativos como uma forma de participação ativa de todos os envolvidos (crianças e adultos). É, em suma, uma forma consciente de organização coletiva da vida na escola; uma possibilidade de as crianças vivenciarem um modelo emancipado de vida em sociedade (Freinet; Salengros, 1977; Mello, 2012; Silva, 2017).

⁵⁴ Técnica Freinet utilizada para registrar as propostas vivenciadas pela turma no contexto da escola. O *Livro da Vida* é essencialmente composto pelo registro de textos (escritos pelas mãos dos adultos e/ou crianças), fotografias, desenhos e demais composições das crianças que ilustram as situações vivenciadas pelo grupo. Esta técnica de trabalho elaborada por Célestin Freinet pressupõe a participação ativa das crianças (na condição de autoras) e professores/as (como escribas) e se configura como fonte para a documentação pedagógica.

Retomamos as asserções de Mukhina (1996) com intuito de pensar as ações com o experimento no âmbito do trabalho em campo. Ao discutir a situação experimental como um método fundamental de estudo do sistema psicológico infantil, a autora explicita que “durante o experimento, o pesquisador *cria e muda deliberadamente as condições nas quais transcorre a atividade da criança*, propõe determinados problemas e, de acordo com a maneira de resolvê-los, estabelece as particularidades psicológicas da criança” (Mukhina, 1996, p. 18, grifos nossos).

Ao longo das sessões de experimento, a pesquisadora envolveu-se nos contextos de brincadeiras, assumindo papéis e problematizando o conteúdo dos *jogos de papéis sociais* suscitados nos *Cantos de trabalho* durante as sessões de experimento. Tais ações possibilitaram que, especificamente durante a realização dos experimentos didático formativo, a pesquisadora empreendesse *observações seletivas*, isto é, observações pontuais que versam estritamente sobre uma “[...] determinada faceta da conduta da criança, ou então sua conduta em determinados períodos de tempo” (Mukhina, 1996, p. 15). Os indícios da mobilização das funções psíquicas superiores nas crianças foram documentados simultaneamente por meio de: (i) anotações rápidas em *Diário de Campo*; (ii) filmagem; (iii) registro fotográfico. Aclaramos o caráter simultâneo das ações de registro destacado acima explicitando que:

- Os registros escritos no *Diário de Campo* são de autoria da pesquisadora e efetivados nos momentos em que as situações aconteceram (durante o experimento) e, posteriormente, na análise de dados na ação de catalogar e acessar constantemente o conteúdo das filmagens;
- Os materiais audiovisuais (filmagens) foram produzidos mediante a ação dos aparelhos posicionados em diferentes ângulos do espaço, não necessitando da manipulação constante da pesquisadora, apenas da conferência de estado de funcionamento, em momentos específicos;
- As imagens captadas por meio de fotografias são de autoria da pesquisadora no momento exato em que as situações aconteceram (imersa no fato) e também posteriormente (para compor as análises) por meio de recortes das filmagens, possibilitados especialmente por recursos tecnológicos⁵⁵.

⁵⁵ Ferramenta de captura de imagem do Windows Media Player.

Como destacado, todo o registro audiovisual, produzido mediante as sessões de experimento, foi catalogado pela pesquisadora. Em razão do expressivo volume de material advindo do trabalho em campo, aproximadamente vinte horas de gravação, fizemos a opção de selecionar, dentre as doze sessões realizadas na pesquisa, apenas seis encontros para serem transcritos. Mesmo restringindo a quantidade de sessões, o procedimento de transcrição demandou tempo considerável e bastante empenho da pesquisadora que, além da transcrição literal dos diálogos, dedicou-se a explicitar os contextos e significações atribuídas pelos sujeitos participantes às situações vivenciadas.

Vale explicitar que, no processo de transcrição dos arquivos audiovisuais, as sessões receberam um título a partir do conteúdo (principal) do *jogo de papéis* desenvolvido pelas crianças nos *Cantos de trabalho*. Apresentamos, então, as seis sessões de experimento selecionadas que compõem o acervo de material transcrito e parte das análises apresentadas no Capítulo 4 do trabalho:

- Sessão nº 1 (24/05/2022) – “*Cozinha de Hospital*”;
- Sessão nº 2 (25/05/2022) – “*Fábrica de móveis*” e “*Sopa neném*”;
- Sessão nº 3 (27/05/2022) – “*Piquenique em São Paulo*”;
- Sessão nº 4 (03/06/2022) – “*Casamento coletivo*”;
- Sessão nº 5 (06/06/2022) – “*Mudança de casa*”;
- Sessão nº 6 (10/06/2022) – “*Viagem a Campos do Jordão*”;

Os dados produzidos nas sessões de experimento, catalogados e materializados em transcrições, foram posteriormente acessados diversas vezes com a finalidade de análise. Reiteramos que os dados foram analisados sob a ótica do conhecimento científico produzido por Vigotski e demais estudiosos russos integrantes da THC e problematizados a partir dos princípios filosóficos, éticos, políticos e pedagógicos da obra de Célestin Freinet.

A partir das sessões de experimento selecionadas para compor o estudo, dedicamo-nos ao processo de análise. Para isso, voltamos aos documentos de transcrições para identificar episódios que evidenciassem indícios da mobilização da função psíquica imaginação percebidos nas ações/expressões empreendidas pelas crianças. Apresentamos os fatos ocorridos nos *Cantos de trabalho* sob a configuração de *Episódios*, compondo uma sequência de imagens ilustrativas do fenômeno percebido e problematizado, acompanhada do excerto da transcrição da sessão. Na sequência, discutimos e analisamos a composição dos *Cantos de trabalho* com foco no problema de pesquisa.

2.3.1 Composição dos *Cantos de trabalho*

“Faremos o possível por proporcionar o meio rico que permite à criança preparar-se verdadeiramente, e exclusivamente pela acção [pelo tateio experimental], para os seus progressos futuros”.

Célestin Freinet (1969, p. 37)

Na pesquisa de mestrado, dedicamo-nos a compreender, sob o prisma teórico, como os *Cantos de trabalho* comportam a atividade infantil e docente, mais especificamente suas contribuições para o desenvolvimento de uma função psicológica de caráter superior: o autocontrole da conduta. Esta dinâmica de encaminhar o trabalho pedagógico em Freinet, que, em nossos estudos, deliberadamente denominamos *Cantos de trabalho*⁵⁶, caracteriza-se pela organização intencional de diferentes propostas educativas de maneira simultânea, viabilizando, assim, uma dinâmica favorável à mobilização e sofisticação das funções psíquicas no sujeito (Kusunoki, 2018).

Nesse “modelo” de trabalho pedagógico, as situações educativas são possibilitadas em pequenos grupos, dada a natureza de sua configuração espacial, descentralizando a figura do professor e focando nas potencialidades da atividade infantil (Freinet, 1973; Sampaio, 1989; Kusunoki, 2018). Em essência, a prática com os *Cantos de trabalho* proporciona à criança um processo educativo desenvolvendo (Davióv, 1988), pois qualifica sua agência no mundo por meio de experiências exitosas com os tempos, relações, espaços e materiais (Freinet, 1973; 1976a; Vieira, 2009; Mello; Souza, 2017; Akuri, 2022).

O trabalho pedagógico norteado pelos princípios orientadores da Pedagogia Freinet viabiliza a participação das crianças em situações democráticas e relações emancipadas desde as primeiras experiências na escola, marcadas por processos de escolha, tomada de decisões, realização de descobertas e interações harmônicas com outros sujeitos e com a cultura historicamente construída pelo gênero humano (Freinet, 1969; Silva; Lima; Valiengo, 2017; Barros; Silva; Raizer, 2017; Kusunoki, 2018).

⁵⁶ Freinet não utilizou essa denominação para se referir ao trabalho educativo focado na atividade da criança. Essa denominação deriva da opção e prática pedagógica da pesquisadora com turmas da Educação Infantil por aproximadamente quase duas décadas, nas redes pública e particular de ensino. Freinet (1969; 1973; 1976a;) chama à atenção para a composição de suas técnicas como possibilidades de trabalho educativos passíveis de serem alteradas dada as condições históricas e sociais em que serão desenvolvidas. Assim, o próprio autor, nas obras *Técnicas Freinet da Escola Moderna* (Freinet, 1973) e *Modernizar a Escola* (Freinet; Salengros, 1977), aponta para a necessidade de “transmutação” de suas técnicas de trabalho educativo dadas as condições objetivas (histórico-sociais).

A quantidade e natureza dos *Cantos de trabalho* elaborados para a etapa de experimentação foram pensadas a partir dos dados obtidos no primeiro momento do trabalho em campo (período de observação participante) e congruentes à quantidade de sujeitos selecionados para a pesquisa. Nessa direção, para as sessões de experimento didático-formativo, optamos por configurar dois *Cantos de trabalho* com traços iminentemente motivadores da atividade da criança. Configuramos, desse modo, um *Canto de trabalho* que qualificamos como *Canto de atividades produtivas* e outro correspondente à atividade principal dos sujeitos da pesquisa (*jogo de papéis sociais*), a saber, o *Canto do Faz de conta*.

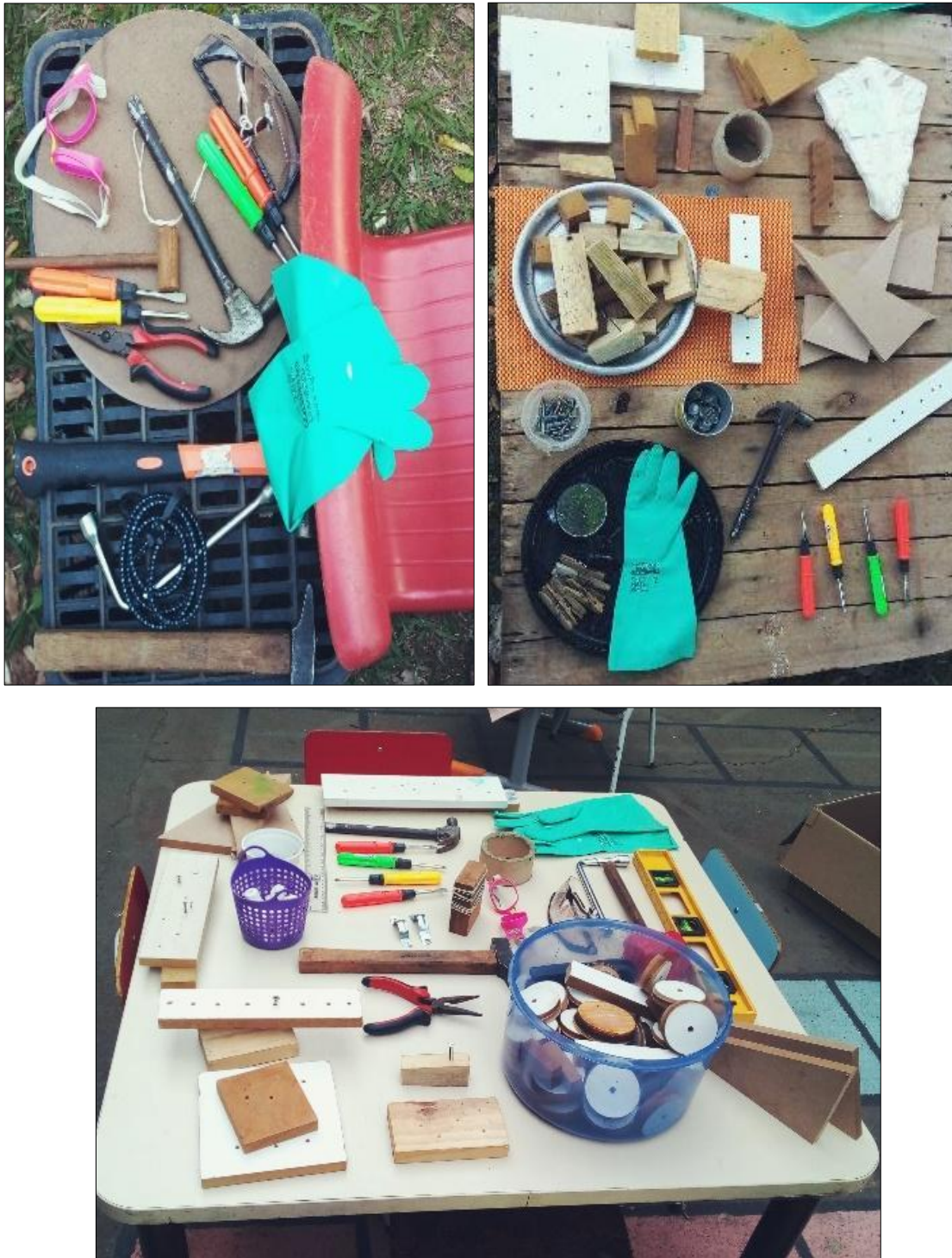
Para composição do *Canto de Atividades Produtivas*, valemo-nos essencialmente de materiais não-estruturados potencialmente capazes de engendrar processos de criação. Em essência, este *Canto de Trabalho* compreendeu os seguintes recursos: caixas de papelão (diferentes formatos, dimensões e volumes); tecidos diversos (textura, cores, tamanhos e maleabilidade); fios (barbantes, lãs, cordas de nylon, sisal, linhas de costura etc.); rolos de papel (várias dimensões e espessuras); cones de plástico e papelão (diferentes tamanhos e texturas); palitos em madeira de diferentes tipos (churrasco, sorvete e dente) e retalhos de madeira/MDF em diversos formatos (cubos, círculos, triângulos etc.).

Em complemento, disponibilizamos diferentes tipos de instrumentos para que as crianças tivessem condições de atuar com esses materiais, como, por exemplo, tesouras, régua, pincéis, fita métrica, lupas, grampeadores, rolo para pintura, elásticos, lápis, colas, fitas adesivas (com diferentes propriedades), papéis coloridos (sulfite, crepom, color set etc.), canetas hidrográficas, tintas, giz (lousa e cera), dentre outros, conforme podemos observar na figura a seguir:

Figura 9 - *Cantos de Atividades Produtivas* (materiais não-estruturados)



Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022).



Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022)

Nessa etapa da pesquisa, em que configuramos os espaços para a atividade de experimentação, atentamo-nos a atender às especificidades do momento psíquico dos sujeitos participantes. Nesse sentido, compusemos cenários alinhados à atividade principal das crianças, compreendendo o brincar como elemento fulcral na formação humana (Silva, 2012; Steinle,

2013). No próximo subitem, apresentamos as *Técnicas Freinet* colocadas em prática no percurso da pesquisa.

2.3.2 Relação sistêmica das *Técnicas Freinet* e o percurso vivenciado na pesquisa

“As nossas novas técnicas correspondem à necessidade pedagógica de motivação”

Célestin Freinet em *Para uma escola do povo*

(1969, p. 53)

Ao longo de sua trajetória profissional na Educação Infantil (nas diferentes funções e/ou cargos exercidos), a pesquisadora, perspectivando oferecer às crianças experiências formativas, dedicou-se a apropriar e aprofundar conceitos teóricos sobre desenvolvimento humano na infância sob o enfoque Histórico-cultural. Concomitantemente, para pensar e construir um percurso profissional mobilizador de processos desenvolvendo, inspirou-se, desde seus primeiros momentos na docência (ainda na atividade de estágio), nos instrumentos de trabalho pedagógico criados por Célestin Freinet (1896-1966), na aldeia de Bar-sur-Loup, localizada nos Alpes Marítimos da França, no início dos anos 20 do século passado.

A gênese desse processo se deu na graduação, no curso de Pedagogia, quando a pesquisadora, a partir do terceiro ano, cursou disciplinas que abordaram, de maneira mais aprofundada, elementos constituintes da “Escola de Vigotski” e suas implicações para os processos de educação (em âmbito escolar) e princípios norteadores do trabalho com as “*Técnicas Freinet*”, este último, em disciplinas específicas da “Habilitação”⁵⁷ em Educação Infantil⁵⁸.

O contato com tais referenciais teóricos possibilitou que a pesquisadora desenvolvesse, em seu processo de formação profissional, um movimento imprescindível à docência: ação-reflexão-ação. Essa dinâmica, de pensar a prática à luz da teoria, permitiu que, no processo de constituição de sua atividade docente, paulatinamente, galgasse níveis mais elaborados de sua

⁵⁷ O ingresso da pesquisadora no curso de Pedagogia da Faculdade de filosofia e Ciências (Unesp- Marília) ocorreu no ano de 2005. Nesse momento, ainda vigente a Matriz Curricular que previa as opções de Habilitação no último ano da graduação, a saber, Habilitação em Educação Infantil (docência); Administração Escolar para a Educação Básica; Orientação Educacional; Supervisão Escolar para a Educação Básica (Gestão); Deficiência Mental; Deficiência Auditiva; Deficiência Visual; Deficiência Física (Educação Especial). A opção da pesquisadora no 4º ano da Pedagogia: Habilitação em Educação Infantil.

⁵⁸ A pesquisadora “conheceu” Célestin Freinet pelas sensíveis e motivadoras apresentações dos estimados professores: Profª Dra. Elieuz Aparecida de Lima, Profª Dra. Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto e Profº Dr. Dagoberto Buim Arena.

identidade profissional, consubstanciando proposições educativas conscientes e emancipadoras às crianças.

Saviani (2013), ao discutir a imprescindibilidade desse movimento na atividade docente, conceitua que

Quando entendemos que *a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida a teoria que a embasa*, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (Saviani, 2013, p. 91, grifos nossos).

Corroboramos as assertivas de Saviani (2013) amparadas na afirmação de Elise Freinet⁵⁹ (1979, p. 31, grifos nossos) ao explicar a necessidade de “*a prática seja [ser] orientada por diretrizes eficientes*, que são as de uma teoria saída da prática precedente”. Nessa direção, ao longo de aproximadamente quase duas décadas de atividade profissional dedicada à infância, a pesquisadora vem alicerçando sua prática docente sob esses referenciais sólidos e potentes, concebendo-os como pilares essenciais a sua práxis (Freire, 2013), pensando nos elementos teóricos e práticos como unidade indissociável no contexto educacional. Essa acepção permite-nos agir transcendendo as limitações impostas pelo pensamento do senso comum, legitimando a compreensão de que a escola não é lugar do “corriqueiro”, mas tempo e espaço privilegiado para a difusão de práticas alicerçadas no conhecimento teórico-científico (Ribeiro, 2009; Mello, 2017).

Sampaio (1989), uma das autoras pioneiras na “apresentação” de Célestin Freinet à educação brasileira, em sua produção *Freinet: evolução histórica e atualidade* (1989; 2002), narra o percurso, influências históricas e cenário em que se engendraram as técnicas de trabalho educativo do visionário Professor francês. Nesta obra, fica evidente – o que aqui optamos por referenciar como “relação sistêmica” – a confluência das técnicas ao longo do trabalho pedagógico por ele desenvolvido. Substancialmente oriundas da sensibilidade que Freinet possuía, de sua habilidade em perceber as necessidades reais das crianças, suas técnicas de trabalho educativo, as *Técnicas Freinet*, foram construídas sob o pensamento amparado pelo movimento dialético (Canova, 2011; Kanamaru, 2014).

Célestin Freinet possuía um pensamento “vivo”, muito à frente de seu tempo histórico, principalmente no que tange às concepções de ensino em âmbito escolar (E. Freinet, 1979;

⁵⁹ Em 1926 Elise Lagier Bruno (artista plástica) inicia seus trabalhos como colaboradora de Freinet na escola de Bar-sur-Loup – França (Sampaio, 1989). Com tempo, Freinet e Elise se unem em matrimônio e esta passa agregar muitos elementos da cultura humana à construção da então conhecida “Pedagogia Freinet”.

Muratt, 2015; Elias, 2017). Ao iniciar sua carreira como professor primário na escola francesa, precisamente na aldeia de Bar-sur-loup, Freinet, dotado de uma escuta sensível em relação às expressões das crianças, apreende a insuficiência dos métodos empregados pela “Escola Tradicional”⁶⁰, especialmente por esta tornar inócuo o projeto de formação humana voltado para às máximas possibilidades, seu maior desejo na área da Educação. Nesse sentido, Freinet (1998, p. 158, grifos nossos) explicita que a escola concebida nos preceitos tradicionais:

“[...] tinha, intencionalmente ou não, *subestimado, ignorado, negligenciado as verdadeiras forças que, na criança, vão no sentido da cultura e da vida*; que ela contrariou essas forças para as substituir por outras normas de comportamento, outras disciplinas, com as suas justificações mesquinamente especulativas.

Ao notar essa deficiência da escola, Freinet busca renovar o clima e as relações em sua turma por meio de proposições educativas que se harmonizassem às reais necessidades das crianças e consonantes ao “[...] novo espírito de uma pedagogia que rompia com a pedagogia tradicional” (E. Freinet, 1979, p. 29). Em acréscimo, valendo-nos ainda das belas palavras da autora, destacamos o advento desse “novo espírito pedagógico”,

Para educar-se, já não basta que a criança engula todas as matérias que lhes apresentamos de uma maneira mais ou menos tentadora; *é preciso que aja por si mesma, que crie. [...] Viver, viver o mais intensamente possível*; E desenvolver ao máximo as possibilidades de atingi-lo é *tarefa essencial da escola*. (E. Freinet, 1979, p. 70, grifos nossos).

Ao perceber que os pensamentos de seus “pupilos” estavam alçando sublimes voos no espaço externo à sala de aula, e que centralizar o processo educativo apenas na figura do professor por meio das enfadonhas e intermináveis aulas expositivas (escolástica)⁶¹ consistia, de fato, em ações improfícuas ao desenvolvimento das crianças, Freinet inicia um *tateio experimental*⁶² (Freinet, 1976) como docente e propõe aos seus alunos sua primeira técnica: a *aula-passeio*. Sampaio (1989) autentica nossa afirmação ao detalhar a dinâmica desse processo:

⁶⁰ Modelo de ensino unilateral, centrado fundamentalmente na figura do Professor como aquele que provê e regula o processo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado, desconsiderando totalmente a atividade da criança no processo educativo. Nessa forma de encaminhar os processos de ensino são utilizados recursos materiais limitadores da atividade infantil, tais como: livros didáticos (padronizados), lousa, cadernos etc., suprimindo toda e qualquer possibilidade de utilização de recursos inovadores, tais como os de natureza tecnológica.

⁶¹ Segundo a REPEF (Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet) a escolástica é “uma regra de trabalho e de vida *particular à Escola e que não é válida fora da Escola*, nas diversas circunstâncias da vida para as quais, portanto, não pode preparar”. Esta definição está disponível em: <https://redefreinet.webnode.page/invariantes-pedagogicos/invariante-n%c2%ba-1/>

⁶² Importante conceito da Pedagogia Freinet. Na obra, *Ensaio de Psicologia Sensível I* (1976), Freinet versa sobre o conceito explicitando-o como fonte das aprendizagens mediante a atividade do sujeito no mundo em sua forma física, social e cultural.

Para ele [Freinet] ficou claro que o interesse das crianças estava lá fora, nos bichinhos que subiam pelo muro, nas pedrinhas redondas do rio, pois percebia que, nos momentos da leitura dos livros de classe, desinteresse era total. Nessas ocasiões os olhares dos meninos atravessavam as janelas e acompanhavam o vôo dos pássaros ou das abelhas zumbindo e batendo nos vidros das janelas empoeiradas dentro da classe não havia nada que realmente motivasse as crianças, que permaneciam sentadas em suas carteiras pregadas no chão. Freinet sabia que *alguma coisa teria de ser feita. Era preciso mudar*. (Sampaio, 1989, p.15, grifos nossos).

A atitude “simples” de sair com as crianças para um passeio na aldeia, para conversar com as pessoas, observá-las em seus ofícios, as relações sociais decorrentes do mundo do trabalho, o meio natural, enfim, a “vida pulsando”, impactava positivamente em questões de ordem pedagógica e psicológica (Canova, 2011; Kusunoki, 2018). Pedagógica porque muitos dos conteúdos das disciplinas escolares (paisagem local, cultivo agrícola, criação de animais, dimensões territoriais, câmbio monetário, fisiologia vegetal, história local, por exemplo), eram ensinados às crianças numa dinâmica altamente exitosa:

Saiam todos juntos, passando pelas ruas estreitas da vila parando um pouco para admirar o trabalho do marceneiro ou para ver e ouvir as marteladas fortes e firmes do ferreiro. Também passeavam pelos campos que, ao se transformarem conforme as estações, aguçavam a curiosidade das crianças: as flores que se abriam na primavera, mais tarde os frutos que ficavam maduros em seguida, a colheita. *Tudo era percebido*. Além do trabalho dos camponeses, observavam os pássaros, as nuvens, o vento, cor das matas que cobriram os morros ao redor do vale, a água do rio que subia e baixava. *Era momentos mágicos*. (Sampaio, 1989, p. 15-16, grifos nossos).

Psicológica porque o processo de apropriação de conhecimentos sobre o mundo em sua dimensão física, social e cultural, essencialmente calcado na experiência do sujeito, é capaz de, potencialmente, mobilizar e reestruturar sistemicamente as funções psíquicas em níveis cada vez mais sofisticados (Luria; Yodovich, 1985; Vygotski, 1995; Barros; Silva; Raizer, 2017). Assim, “a força da natureza [durante as *aulas-passeio*] sensibilizava cada uma das crianças *de acordo com a sua personalidade, sua percepção de mundo e sua curiosidade* (Sampaio, 1989, p. 16, grifos nossos).

Percebemos, então, que as técnicas de trabalho educativo do pedagogo, engendradas essencialmente pelas situações reais vivenciadas com a turma, fundamentalmente objetivavam potencializar as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Sobre esse movimento laborioso de criação das técnicas, Freinet (1973, p.46, grifos nossos) afirma:

Uma coisa é pelo menos certa: *ao modificar as técnicas de trabalho, modificamos automaticamente as condições da vida escolar e para-escolar; criamos um novo clima; melhoramos as relações entre as crianças e o meio, entre as crianças e os professores. É com certeza o benefício mais importante com que contribuimos para o progresso da educação e da cultura*.

Corroboramos tal acepção, destacando que, ao retornar das *aulas-passeio*, Freinet percebera a necessidade de articular tais experiências à prática educativa e, por isso, abre espaço para as crianças conversarem sobre o que observaram/vivenciaram “lá fora”. Assim, as crianças, ao retornarem para a sala:

Comparavam o que haviam percebido, faziam avaliações das distâncias que percorriam, desenvolvendo assim as noções de comprimento de tempo. Com muita sensibilidade, considerando o professor como um amigo, conversavam sobre as observações feitas. Não havia a tradicional separação entre professor e alunos. Todos se comunicavam, num tom familiar, discorrendo sobre os elementos de cultura adquiridos (Sampaio, 1989, p.16-17).

Surge, então, um valioso instrumento de trabalho capaz de revolucionar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais (Leontiev, 1988a) na escola: as *Rodas de Conversa*. Desse modo, “na volta dos passeios a atmosfera da classe era outra: cada um queria contar o que vira, o que descobrira, queria mostrar o que trouxeram nos bolsos ou lembraram um fato ocorrido durante o passeio [...]. *Era a vida entrando na sala de aula*” (Sampaio, 1989, p.16, grifos nossos).

Freinet prioriza, a partir de tal proposição, a agência das crianças que, na condição de sujeitos do processo educativo e dada a natureza dialógica dessa técnica de trabalho, objetivem e sofisticuem suas impressões/repertórios acerca do mundo da cultura (Junior, 2012; Ferreira, 2015). Nessa perspectiva, amparadas em Silva (2017), ampliamos a compreensão da natureza e potência dessa *Técnica Freinet* para saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico das crianças, explicitando que as *Rodas de conversa* são instauradoras de um clima:

[...] dinâmico de interlocução que promove aprendizagens essenciais da capacidade das crianças de pensar, de conviver, de ser crítico uma vez que constitui desafios diários na proposição de ideias, opiniões, resolução de problemas, na escuta do outro, no exercício de planejar como as experiências podem ser vividas com e pelas crianças na escola num trabalho colaborativo (Silva, 2017, p. 143)

Freinet nota a potência dessa técnica de trabalho educativo e, como forma de ampliar as possibilidades de aprendizagens das crianças, inicia o tateio com o registro escrito das experiências compartilhadas nas *aulas-passeio*. Emerge, assim, da vida real e da *livre expressão*⁶³, a prática com a escrita em sua função social: o *texto livre* (Freinet, 1973). A partir

⁶³ Um dos “conceitos base” da Pedagogia Freinet, a *livre expressão* consiste na liberdade de pensamento e ação da criança em seu processo de formação na escola (e na vida). Este conceito é elemento fulcral para no trabalho com todas as suas técnicas pedagógicas, em especial o *texto livre*.

disso, “o aprendizado da linguagem escrita era feito de forma apaixonante e extremamente rica. A vida falava mais alto” (Sampaio, 1989, p. 27).

Essa forma de encaminhar os trabalhos em sala coadunava com o ideal revolucionário de formar sujeitos verdadeiramente capazes de pensar e agir autonomamente em sociedade. Em outras palavras, sua prática educativa, progressivamente, harmonizava-se à concretização da categoria de cidadão emancipado por ele almejada (Freinet, 1976; E. Freinet, 1979; Scarpato, 2017).

Freinet passa a praticar o *texto livre* com seus alunos, atuando como escriba aos que ainda não haviam se apropriado da escrita em sua forma final⁶⁴ e mediando os processos e composições daqueles que já conseguiam se expressar por meio da língua em seu sistema convencional. O interesse de Freinet ao propor situações de *texto livre* às crianças fora suscitar novas necessidades humanizadoras, privilegiando a *livre expressão* vinculada ao importante e complexo sistema de comunicação criado pela humanidade: a escrita.

Os recursos tecnológicos disponíveis naquele momento, a saber, os tipógrafos, manifestavam-se como valiosa ferramenta de trabalho educativo para registrar e tornar público os *textos livres* compostos pelas crianças durante a vida que “borbulhava” dentro e fora da escola. Estes materiais gráficos, produzidos a partir da imprensa escolar⁶⁵ eram incorporados em um livro que passara, então, a ser concebido como outro instrumento de trabalho de Freinet: o *Livro da vida*. Segundo Sampaio (1989, p. 23-24, grifos nossos) no *Livro da vida* da turma,

[...] ficavam gravados os *momentos mais vivos* e as anotações podiam [podem] ser feitas por quem quisesse [...] as crianças ilustravam-no com desenhos, colavam folhas impressas, coloriam ... Era uma festa! Também discutiam sobre o que era mais importante escrever e, assim, seguiam *coleccionando páginas de vida*...

Em complemento, a autora abrange a natureza dialógica do *Livro da Vida* ao afirmar que, como instrumento de trabalho pedagógico, “[...] constitui um documento vivo que pode e deve ser lido por todos os que estão diretamente ligados às crianças” (Sampaio, 1989, p. 24), tornando exequível a função para a qual o sistema de escrita fora criado: comunicação de ideias, pensamentos e conhecimentos, por exemplo (Mello; Souza, 2017).

O professor francês, conferindo êxito às técnicas de trabalho forjadas essencialmente na prática educativa, sente, pois, a necessidade de socializar tais conquistas pedagógicas com

⁶⁴ Vygotski (1996) define o conceito como a forma mais “acabada”. Nesse sentido, referenciamos o termo, nesse ponto do texto, como sendo a escrita em seu sistema convencional.

⁶⁵ Esta *técnica Freinet* revoluciona as formas de encaminhar o processo de ensino da língua escrita na escola. Abre um mundo de possibilidades para as crianças que aprendem por meio da própria atividade. Com esta técnica, as aprendizagens se tornam exitosas e motivadoras de outras aquisições, em níveis cada vez mais sofisticados;

outros educadores⁶⁶. "Tratava-se de um autêntico acontecimento, quase sobrenatural, suscitando um tal transporte de entusiasmo uma atividade tão intensa, que contagiava até o próprio professor" (E. Freinet *apud* Sampaio, 1989, p.27). Considerava necessário e fundamental comunicar a todos as experiências educativas transformadoras e precursoras da tão sonhada *Escola Popular*.

Elise Freinet (1979, p. 28, grifos nossos) certifica tal afirmação destacando que

Esta experiência que, pela introdução de um novo instrumento de grande rendimento humano e escolar [correspondência interescolar], mudou o comportamento de alunos e professores, não pode ser vivida isoladamente. *Traz com ela um tal dinamismo, que deve ser comunicada a todos aqueles que se dedicam à educação.*

A autora também explicita que a correspondência interescolar, como instrumento de trabalho educativo, era capaz de ampliar substancialmente o repertório infantil, suscitando, a todo o momento, a agência do sujeito na composição do material escrito, correspondendo à essência e conferindo autenticidade à atividade da criança na escola (Freinet, 1973; Freinet; Salengros, 1977; E. Freinet, 1979).

A partir do exposto, percebemos que um dos princípios substanciais do pensamento de Freinet é a valorização da vida que “floresce” em sua plenitude das relações sociais na escola (Imbernón, 2017). Nesse sentido, como professor, apreciava as situações reais como oportunidades profícuas de apresentar às crianças a cultura em suas formas mais elaboradas, alargando, assim, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento delas. Com essa perspectiva, a escrita, em sua essência, como instrumento complexo de comunicação humana, é intensamente explorada e valorizada na trajetória docente de Freinet, em especial, no processo de articulação e composição de suas técnicas de trabalho educativo.

Após elaborar as técnicas anteriormente apresentadas, Freinet, com desejo de socializar as conquistas pedagógicas, cria possibilidades de correspondência entre sujeitos de diferentes escolas. E eis que “nasce” a *correspondência interescolar* (Sampaio, 1989). Nessas ocasiões, as crianças e educadores compunham cartas com objetivo primeiro de “comunicação viva” das experiências pedagógicas vivenciadas na escola.

“As crianças relatavam tudo o que era importante para elas” (Sampaio, 1989, p. 26), compondo textos, desenhos, dentre outros materiais, com o intuito de comunicar ideias,

⁶⁶ A experiência pedagógica de Célestin Freinet ganha força e reconhecimento a partir de sua participação no “I Congresso do Movimento Internacional da Imprensa Escolar” em Tours (França) em 1927.

assegurando a Invariante⁶⁷ nº 11 que explicita: “Não são a observação, a explicação e a demonstração – processos essenciais da escola – as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural⁶⁸ e universal” (Freinet, 1976, p. 68). Sucessivamente, outras técnicas relacionadas à escrita, tais como, o *Jornal Escolar*, *álbuns da turma*, *Jornal de Parede*, *fichários escolares* e *bibliotecas de trabalho* foram sendo concebidas nessa dinâmica pedagógica fértil, voltada ao desenvolvimento máximo das qualidades humanas por meio da ação docente intencional e da efetiva atividade da criança.

Essa característica da prática docente de Freinet – de viver os eventos em sua plenitude, refletindo profundamente sobre suas múltiplas determinações e propondo (re) direcionamentos – possibilita aquilo que Elise Freinet chamou de “renovação da prática escolar e benefícios intelectuais e morais que daí resultavam [resultam]” (E. Freinet, 1979 p. 29). Assim, os anseios de Freinet consistiam na construção de uma Educação capaz de revolucionar substancialmente as formas de relações sociais na escola e de praticar uma Pedagogia verdadeiramente centrada na atividade da criança (tendo como princípio a categoria de trabalho), fixando exclusivamente em suas potencialidades⁶⁹ (Ferreira, 2015).

Nossa afirmação pode ser ratificada por Salengros e Freinet (1977) ao explicarem que “será necessário, sobretudo dar-lhe o desejo e o gosto pelo trabalho, *numa escola mais acolhedora, que saiba cultivar e enaltecer as potencialidades* que tenhamos feito nascer ou que tenhamos sabido aproveitar” (p. 18, grifos nossos).

Assim, no âmbito das EEI, ao estruturamos nossa prática nos fundamentos didático-filosóficos da Pedagogia Freinet, possibilitamos a valorização da potencialidade que toda criança “dispõe” ao nascer: a potencialidade de aprender e desenvolver inúmeras capacidades humanas (Freinet, 1977; Vigotski, 1996; Mukhina, 1996; Mello, 2017). Freinet (1977) chama à atenção para isso, destacando a imprescindibilidade de

[...] enriquecer a aprendizagem experimental e tornar as crianças sensíveis à experiência, fazendo-as saudáveis, exercendo uma *troca favorável de afetividade*, permitindo-lhes efetuar numerosas *tentativas que conduzam a êxitos*, organizando e dando ocasião a repetições, destacando os obstáculos, reforçando a corrente para que se instituassem as tais *técnicas de vida* favoráveis (Freinet, 1977, p. 27, grifos nossos).

⁶⁷ Ratificamos que o conceito de *Invariantes Pedagógicos* na Pedagogia Freinet refere-se a princípios basilares/estruturantes do trabalho docente;

⁶⁸ Freinet utiliza tal terminologia para referir-se àquilo que não é concebido de maneira artificial/inautêntico.

⁶⁹ Nas obras de Freinet é possível perceber sua preocupação em valorizar as potencialidades/qualidades da criança em vez de fixar em suas limitações e/ou dificuldades.

Os “êxitos” destacados por Freinet (1977) constituem força motriz que impulsionam a criança a agir conscientemente no mundo. Com base em suas elaborações teóricas “[...] o nosso comportamento organiza-se pela sistematização sucessiva de *experiências bem-sucedidas*, que farão então como que parte da nossa natureza, do nosso ser [...] [que constituirão nossa inteligência e personalidade]” (Freinet, 1977, p. 27, grifos nossos). Nesta direção, apresentamos a seguir, situações reveladoras dessas “ações exitosas” vivenciadas com as crianças no percurso da pesquisa.

Figura 11 – *Tateios experimentais* das crianças reveladores de “experiências exitosas” nas sessões de experimento didático-formativo



(1) Daniel em processo de criação de sua “Ferrari”; (2) André em atitude cooperativa com Daniel; (3) Daniel “testando” os elementos de sua criação; (4) brincadeira coletiva com o produto da imaginação de Daniel (viagem a cidade de São Paulo);



Angélica realizando *tateamentos experimentais* (Freinet, 1977) com diferentes recursos materiais no processo de elaboração de um vulcão.



(1) Daniel criando um móvel com realhos de MDF e fitas adesivas; (2) Lucas utilizando chave de fenda desempenhando papel de marceneiro; (3) e (4) Lucas e Daniel trabalhando colaborativamente no mesmo “projeto”;

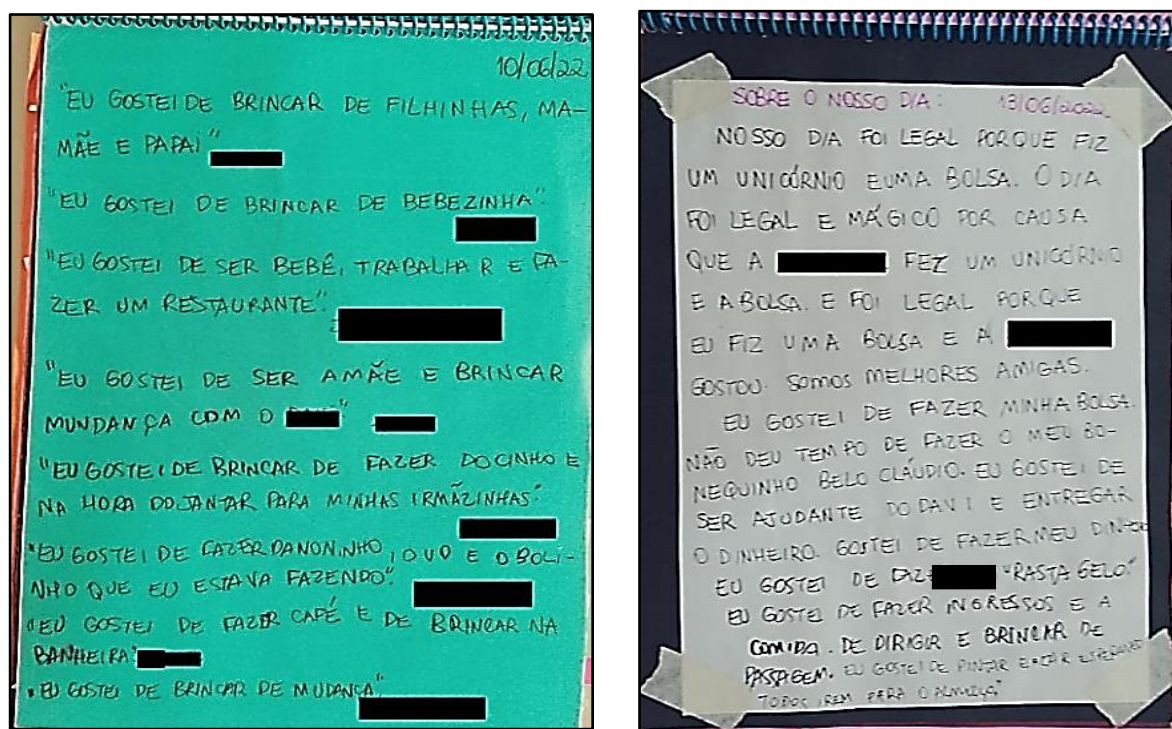


(1) Criação de Daniel: “Transformers”; (2) Criação de Lucas: fantasia do “Homem-aranha; (3) Criação de André: “Campo de Futebol de botão”

Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022).

Em nosso estudo, especificamente na etapa do trabalho em campo, identificamos essa relação sistêmica das *Técnicas Freinet* no desenvolvimento das sessões de experimento didático-formativo. Conforme destacamos nos subitens anteriores, realizamos *Rodas de conversa* com os sujeitos participantes e, a partir dos seus posicionamentos – registrados por meio de desenhos e textos escritos pela pesquisadora –, efetivamos coletivamente o registro dos acontecimentos mais importantes ocorridos em nossos encontros. Esse movimento de registro e documentação da vida do grupo encontra-se materializado no *Livro da Vida*, conforme a Figura 12 e Figura 13 apresentadas na sequência:

Figura 12 - Registro escrito pelas mãos da Pesquisadora no *Livro da Vida* construído ao longo da pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022).

Figura 13 - Registro por meio de desenhos das crianças no *Livro da Vida* construído ao longo da pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022).

Nas datas estabelecidas para o desenvolvimento das sessões de experimento, inicialmente nos sentávamos em roda sobre a manta estendida ao chão para conversarmos acerca dos eventos/fatos de nossas vidas (socialização) e também para falarmos a respeito dos *Cantos de trabalho* organizados para o dia (organização e planejamento coletivo). Tais encaminhamentos possibilitaram que o trabalho, intencionalmente planejado pelas ações da pesquisadora, fosse participado e negociado junto ao grupo de crianças participantes da pesquisa. Essa dinâmica pode ser observada nas fotografias apresentadas na sequência:

Figura 14 – Momentos de *Rodas de conversa* realizadas ao início e final das sessões de experimento didático-formativo



Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022).

Tal atitude consiste na tradução para a prática de um dos princípios educativos formulados e expressos por Freinet nos Invariantes Pedagógicos (Freinet, 1969): *a gestão coletiva da vida e trabalho na escola*. De acordo com o Invariante nº 24 e, nas palavras do

próprio educador francês, “a nova vida na escola *supõe a cooperação escolar*, quer dizer, a *gestão da vida e do trabalho escolar pelos utentes*”⁷⁰ [...]” (Freinet, 1969, p. 1999, grifos nossos).

Com essa afirmação, Freinet (1969) destaca a necessidade de a vida ser organizada firmada no princípio da cooperação e da gestão coletiva (crianças e adultos) dos elementos que definem o trabalho na escola (tempos, materiais, espaços, relações, proposições etc.). Contrariando “noções aligeiradas” sobre os princípios que estruturam sua Pedagogia, Freinet não desconsidera a importância do papel do/a professor/a na organização do trabalho educativo simplesmente porque atribui à criança um lugar privilegiado nas relações educativas. Não se trata de secundarizar e/ou excluir um dos sujeitos da relação, mas reconhecer o valor e a natureza do lugar que este ocupa.

Ao escutar atentamente o que a criança tem a dizer nas situações pedagógicas, Freinet (1969) não está impondo “silêncio” e abstenção ao/a professor/a, mas explicitando uma premissa da *Escola Moderna* (Freinet; Salengros, 1977) que pressupõe a “[...] ação e tacteamento experimental [da criança pela própria atividade]” (Freinet, 1969, p. 195). Nesse sentido, “ao *participarem nas atividades, as necessidades das crianças também evoluem* à medida que vão reconhecendo novas necessidades e significados através da sua ressignificação feita em interação com os adultos e com os pares e com os motivos da atividade atribuídos na cultura da comunidade, de forma mais alargada” (Folque, 2017, p. 59, grifos nossos).

Assim, os momentos de conversas em roda com as crianças da pesquisa se pautaram na compreensão de que,

Os educadores empenhados na comunicação autêntica com as crianças, procuram *escutar a criança* (compreender o que ela tem para dizer), *criar empatia* (reconhecer e valorizar seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos, os seus motivos e necessidades), *respeitar a criança* (tomá-la a sério, atender aos seus ritmos) e manter *expectativas positivas sobre a sua capacidade e necessidade* de comunicação (Folque, 2017, p. 61, grifos nossos).

Então, ao final das sessões, sentávamo-nos novamente com a finalidade de avaliação do nosso encontro e projeções das ações futuras. Semelhante às *Assembleias* que Freinet desenvolvia com seus alunos, nesse momento, a pesquisadora, iniciava o assunto e as crianças posicionavam-se colocando suas razões, pontos de vista e impressões acerca do vivido. Nesse momento, utilizavam as pranchetas e papéis para registrarem, por meio do desenho e da escrita (no caso de algumas crianças), os fatos considerados mais importantes para cada uma: os

⁷⁰ Significado de *utente*: Usuário; pessoa que faz uso de alguma coisa; quem se serve ou desfruta de algo. Informação disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>

interesses, as descobertas, as parcerias, os conflitos, os desejos, as sugestões, dentre outras intenções e/ou situações.

Como destacado, também realizávamos projeções acerca das próximas sessões como forma de conceder a todas “[...] o mesmo direito a ter uma voz, a mesma legitimidade (simbólica) para comunicar, rompendo com o domínio do adulto na comunicação e no controle do seu conteúdo” (Folque, 2017, p. 61). Assim, as crianças falavam sobre os materiais que desejavam utilizar e temáticas de *Cantos de trabalho* que gostariam que fossem privilegiados nos encontros subsequentes.

Durante as sessões de experimento, a pesquisadora, por meio da observação atenta às manifestações das crianças, percebeu que, embora os *Cantos de trabalho* fossem configurados de maneira diversificada, isto é, a cada novo encontro, novos instrumentos/materiais eram disponibilizados, alguns conteúdos de jogos de papéis sociais, como contexto de atividade humana adulta (Elkonin, 1998), reincidiam no decorrer dos encontros, a saber, conteúdos relacionados à gastronomia e conserto/fabricação de automóveis⁷¹.

Assim, partindo da premissa de Elkonin (1998, p. 35) de que, “o conteúdo do jogo é o aspecto característico central, reconstruído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem sua vida social e de trabalho”, decidimos ampliar as possibilidades de argumentação no jogo nas sessões de experimento por meio de *aulas-passeio* em estabelecimentos que desenvolviam tais atividades. Realizamos *aula-passeio* na “Oficina de automóveis do Sr. Ci*” e também na “Marmitaria do Sr. Vi*”.

Antes de realizarmos as visitas, em roda, conversamos e construímos um texto coletivo (registrado no *Livro da Vida*) sobre os principais elementos de que desejávamos saber acerca do trabalho desenvolvido na Oficina e na Marmitaria. Desse modo, cada criança elaborou uma pergunta que, registrada no *Livro da Vida* pela pesquisadora, foi respondida a partir das observações efetivadas durante as *aulas-passeio*, conforme Figura 15:

⁷¹ Os conteúdos dos jogos de papéis sociais realizados pelas crianças estão registrados nos documentos de transcrições das sessões de experimento didático formativo.

No itinerário, algumas crianças, também residentes nas proximidades da escola, identificaram suas casas, de parentes, vizinhos e colegas da escola, bem como reconheceram e cumprimentaram profissionais e demais pessoas da comunidade. Esse clima amistoso possibilitou que as crianças estivessem abertas a novas “experiências tateantes” e notassem alguns elementos da vida cotidiana da comunidade que possivelmente não tivessem percebido antes.

Tal afirmação remete-nos à aplicação prática dos Invariantes Pedagógicos nº 13 e nº 14 no contexto da Educação Infantil que, respectivamente, explicam que *“as aquisições não se obtêm, como por vezes se crê, por meio do estudo de regras e leis, mas sim pela experiência. Estudar primeiramente estas regras e estas leis, na linguagem, na arte, nas matemáticas, em ciências, é colocar o carro à frente dos bois* (Freinet, 1969, p. 187, grifos do autor) e de que *“a inteligência não é uma faculdade específica que funciona como um circuito fechado, como ensina a escolástica, independentemente dos restantes elementos vitais do indivíduo”* (Freinet, 1969, p. 188, grifos do autor).

Os Invariantes Pedagógicos acima referenciados explicitam a necessidade de a criança viver múltiplas experiências na EEI capazes de fazê-la enxergar o mundo sob a ótica de “lentes curiosas”, possibilitando, assim, que sua aprendizagem não se restrinja àquilo que é “ditado” pelos manuais/livros didáticos, mas que seja expandida de tal modo que suas escolhas, compreensões, opiniões e perguntas, sejam subsidiadas pela sua própria experiência em afluência com elementos próprios do conhecimento científico.

Assim, nas palavras de Freinet e Salengros (1977, p. 83, grifos nossos), destacamos que a função da prática pedagógica na EEI precisa estar a serviço de,

[...] dar a cada um a ocasião de descobrir e libertar a sua própria personalidade, os seus gostos e até suas aptidões mais concretas; ela não deve realizar-se em redoma, mas, como dizia Decroly sair da vida para voltar à vida; ela deve visar o conteúdo do pensamento e não o seu invólucro ou a sua etiqueta.

Como exemplo, reportamos uma situação durante o trajeto à Marmitaria, no qual as crianças se interessaram pelo trabalho de um artesão. Na ocasião, o homem estava trabalhando numa escultura com sucata (metal) que havia sido encomendada pela Prefeitura e em breve seria exposta no “Parque do Povo” da cidade. As crianças conversaram com o artesão, Sr. Ri*, que lhes explicou alguns aspectos de seu ofício, tais como, os materiais e ferramentas necessários ao seu trabalho. A pesquisadora aproveitou o ensejo para questionar o artesão sobre as etapas do processo de produção da escultura, obtenção e manejo dos recursos materiais,

tempo, processos de autoria, inspiração, os instrumentos, dentre outros elementos capazes de aguçar a curiosidade e enriquecer o repertório de mundo das crianças.

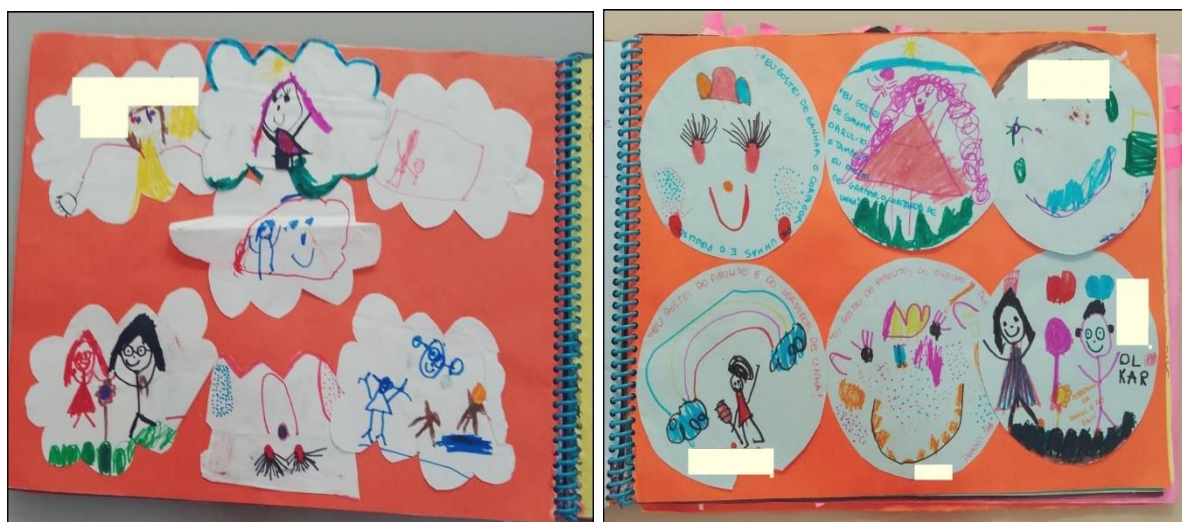
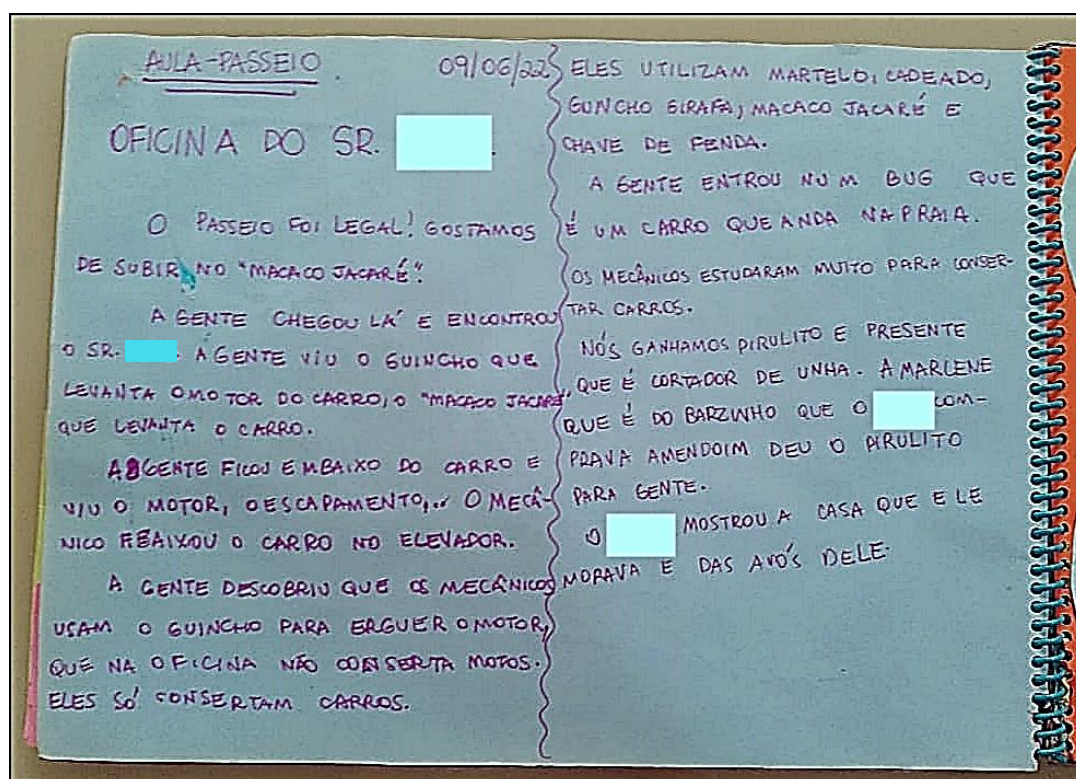
A oficina deste artesão, presente no bairro há um considerável tempo (provavelmente já notada pelas crianças e suas famílias) principiou um desejo em conhecer (mais de perto) a natureza do trabalho ali desenvolvido, que na ocasião fora comunicado pelo seu protagonista: o artesão. Indubitavelmente, a experiência na oficina deste artesão, imprevista inicialmente para a *aula-passeio*, mas usufruída como fonte de aprendizagem, possibilitou que as crianças pensassem sobre o observado e, a partir da inquietação, movidas pela curiosidade, esforçassem-se para fazer perguntas, até então, não pensadas. Eis o desafio da escola da infância: promover processos capazes de mobilizar as crianças a pensarem e elaborarem perguntas ao mundo cada vez mais sofisticadas (Freinet, 1973; 1976a; Mello, 2021).

As visitas ocorridas nos estabelecimentos constituíram ricas oportunidades para as crianças exercitarem suas capacidades de observação e objetivação nas brincadeiras. Como fonte de aprendizagens, elevaram a experiência das crianças no que tange à compreensão dos elementos constituintes da atividade humana adulta, trazendo contribuições e qualificando as ações por elas empreendidas nos *jogos de papéis sociais* (Elkonin, 1998; Marcolino, 2013; Gobbo, 2018).

Na oficina de automóveis, as crianças, recepcionadas afetivamente pelo proprietário (Sr. Ci*) e funcionários, puderam circular livremente pelo espaço conhecendo e perguntando sobre os instrumentos de trabalho dos mecânicos que respondiam e ensinavam o seu manuseio atenciosamente. As crianças tiveram a oportunidade de conhecer de perto e, até mesmo, de serem elevadas por um “macaco-jacaré”, de observarem o elevador de automóveis em ação, de entrarem em um *mini-bug*, tocarem nas ferramentas, enfim, de realizarem “tateios experimentais” (Freinet, 1976) acerca daquele universo.

Ao final, ganharam de presente um *souvenir* do Sr. Ci* (cortador de unha com o nome da oficina) e pirulitos da Sr. Ma* – dona do barzinho ao lado da oficina – que reconheceu nosso amigo Daniel e, gentilmente, nos presenteou com a guloseima. Ao retornarmos à escola, dialogamos sobre o que havíamos observado em nossa *Roda de Conversa* e compusemos um texto que está registrado em nosso *Livro da Vida*, conforme apresentamos na Figura 16:

Figura 16 - Texto de elaboração coletiva sobre a aula-passeio à Oficina do Sr. Ci* registrado pelas mãos da pesquisadora no *Livro da Vida*, acompanhado dos desenhos das crianças



Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022).

Figura 17 – Registro fotográfico da aula-passeio à Oficina do Sr. Ci*

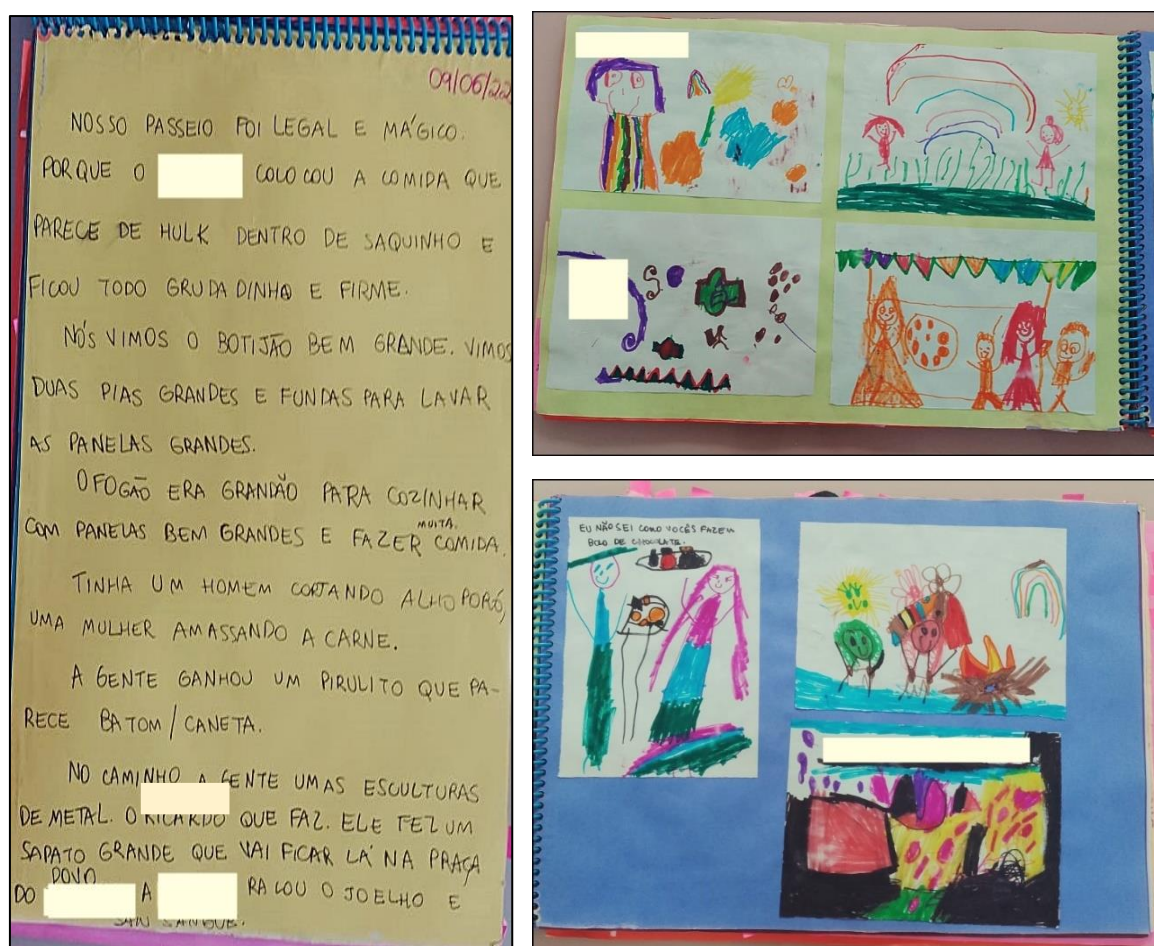


Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022).

Na Marmitaria, da mesma forma, nosso grupo foi recebido com atenção e carinho pelo Sr. Vi* e funcionários. As crianças conheceram a cozinha “a todo o vapor” e se admiraram com a dimensão dos materiais (panelas, fogão, geladeiras, facas etc.), tão diferentes dos utilizados em seus lares. Perguntaram aos profissionais sobre suas atividades e funcionamento das máquinas que mais chamaram atenção: fogão industrial, coifa e seladora a vácuo. A turma teve a oportunidade de observar esta última sendo operada por um funcionário que estava embalando algumas massas produzidas na Marmitaria.

As crianças simplesmente ficaram deslumbradas com tanta novidade. Igualmente, ao final da *aula-passeio*, mais especificamente quando retornaram à escola, as crianças objetivaram os conhecimentos advindos da experiência num texto coletivo escrito pelas mãos da pesquisadora no *Livro da Vida*, conforme mostra a Figura 18:

Figura 18 - Texto elaborado coletivamente registrado pelas mãos da pesquisadora no *Livro da Vida* acompanhado de desenhos das crianças sobre a aula-passeio à Marmitaria



Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022).

Figura 19 – Registro fotográfico da aula-passeio à Marmitaria



Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022).

Conforme o exposto, nosso esforço ao longo desse subitem consistiu em explicitar o processo vivido com o grupo de crianças participantes chamando atenção para a relação intrínseca entre as diversas *Técnicas Freinet*. Como prática calcada na vida real, subsidiada teoricamente, as *Técnicas Freinet* fomentam experiências indiscutivelmente favoráveis ao desenvolvimento pleno das qualidades psíquicas humanas nas crianças e adultos que se relacionam no âmbito da escola (Ferreira, 2015; Elias, 2017; Kusunoki, 2018).

O próximo capítulo refere-se à dimensão teórico-científica do desenvolvimento da imaginação na infância sob as lentes teóricas da Escola de Vigotski.

**IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA:
dimensão teórico-científica**

“Imaginação é uma coisa que está dentro da nossa cabeça e faz com o cérebro”⁷³

Liz Kusunoki – 5 anos

Neste capítulo, sintetizamos o processo de estudos e reflexões decorrentes do aprofundamento teórico e visamos contribuir com o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos profissionais atuantes na Educação Infantil, apresentando, sob a perspectiva das produções da Escola de Vigotski, a dimensão teórico-científica da atividade da imaginação no gênero humano, sobretudo os processos que permeiam seu desenvolvimento e suas especificidades no período da infância.

As discussões aqui apresentadas abordam – amparadas na ciência psicológica e pedagógica –, os aspectos teóricos da função imaginação, em especial, os processos componentes de sua gênese e sofisticação a partir das experiências vivenciadas socialmente pelo sujeito (Gonzalez, 2012; Gobbo, 2018). Para adquirirmos profundidade nas discussões e para concebermos a imaginação como função psíquica “especial” dentre as funções de ordem superior – como bem declara Liz na epígrafe que abre as exposições deste capítulo –, no subitem 3.1, trazemos ideias centrais da obra Vigotskiana, reveladoras de múltiplas relações com a essência do nosso objeto de estudo, a saber, conceitos que caracterizam o processo de humanização sob o enfoque Histórico-cultural.

Para tanto, pautamo-nos nas obras dos precursores da Psicologia Soviética⁷⁴: Vygotski (1995; 1996), Vigotskii (1988), Vigotsky (2009), Vigotski (2009; 2018), Luria (1987; 1988; 1991; 1996; 2013); Leontiev (1978; 1988a; 1988b; 2021), Rubinstein (1959); do mesmo modo que nas produções dos seguidores e colaboradores da THC, tais como Bozhovich (1978); Dávidov (1986a; 1986b; 1987; 1988), Dávidov; Markóva (1987); Elkonin (1986; 1987a; 1987b; 1998); Lisina (1986); Luria; Yodovich (1986; 1995), Zaporózhets (1987); e Mukhina (1996).

Após explicitarmos os conceitos da THC, especialmente os reveladores da natureza social humana (Leontiev, 1978) no subitem 3.1, seguimos com as exposições (3.2), abordando a periodização do desenvolvimento na infância como base para a compreensão da gênese da atividade de imaginação no humano e finalizamos esta parte do trabalho com o subitem 3.3,

⁷³ Explicitamos que na elaboração de Liz, o termo *cérebro* foi empregado de maneira abrangente, não tendo, portanto, o intuito de classificar a imaginação como uma atividade de origem estritamente biológica. Conforme nossas defesas, esta função “nasce” e se desenvolve no psiquismo humano a partir das condições de vida e educação vivenciadas/experimentadas pelo sujeito no cerne das relações sociais.

⁷⁴ Grupo também referenciado como “Troika” formado por: Liev Semionovich Vigotski (1896-1934), Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Estes psicólogos Soviéticos desenvolveram, entre os anos de 1925 a 1930, estudos que revolucionaram os modos de investigar e compreender o sistema psíquico, sobretudo as abordagens metodológicas para a pesquisa sobre a gênese e desenvolvimento da consciência humana (Prestes; Tunes; Nascimento 2013).

discutindo especificamente os conceitos referentes à dimensão teórico-científica da imaginação na infância.

Embora tenhamos dedicado nossos esforços para apresentar, nesse momento do trabalho, conceitos centrais da THC, explicitamos ao leitor que não esgotamos aqui todas as suas possibilidades de discussão, uma vez que, no próximo capítulo, alguns desses conceitos são retomados como forma de adensar o processo de análise dos dados produzidos com a atividade em campo. Especialmente no ponto do trabalho supracitado (capítulo 4), ampliamos e aprofundamos as discussões, problematizando nosso objeto por meio da articulação da teoria aos elementos práticos engendrados pela atividade em campo.

3.1 Processo de humanização sob a ótica da THC: conceitos basilares à compreensão da constituição do gênero humano na criança

“Imaginação é uma coisa que não aparece e você pede com o pensamento”

Theo⁷⁵ – 5 anos

A THC, vertente psicológica formulada por Vigotski e psicólogos soviéticos, tem seus preceitos teóricos construídos sob as “lentes” da materialidade histórica da formação humana, perspectiva de interpretação da realidade criada pelos filósofos alemães Karl Marx⁷⁶ (1818-1883) e Friedrich Engels⁷⁷ (1820-1895), em meados do século XIX.

O método de análise crítica da sociedade concebido pelos estudos de Marx e Engels, conhecido como Materialismo histórico-dialético, consiste, em linhas gerais, pensar o mundo por meio das condições objetivas materiais em que se concretiza a vida do homem no âmbito da coletividade ao longo da história (Pasqualini, 2016). Trata-se de conceber as leis fundamentais que qualificam as organizações sociais humanas e enxergá-las para além daquilo que é imediato, ou seja, para além das aparências (Martins; Lavoura, 2018).

Marx (2008), em *“Contribuição à crítica da economia política”*, amplia nossa compreensão e esclarece os impactos que as condições materiais exercem na vida humana, teorizando que “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social,

⁷⁵ A criança Theo (sobrinho da pesquisadora) não participou como sujeito da pesquisa realizada em campo. Explicitamos que a elaboração do pensamento de Theo alinha-se a sua situação social de desenvolvimento.

⁷⁶ Filósofo e revolucionário de nacionalidade Alemã (1818-1883), proponente da revolução da classe operária como forma de superação da alienação, dedicou-se analisar profundamente a estrutura da sociedade capitalista.

⁷⁷ Teórico revolucionário Alemão (1820-1895), parceiro de Karl Marx na constituição do socialismo científico que atualmente é referenciado como marxismo.

política e intelectual. *Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência*” (Marx, 2008, p. 47, grifos nossos).

A conhecida frase de Marx (2008) sobre os impactos da esfera social à formação da consciência humana, apresenta-nos a essência do conceito de humanização para a THC. Com base nessa raiz filosófica e contrariando compreensões aligeiradas do senso comum – de conceber o desenvolvimento das qualidades psíquicas humanas como fenômeno exclusivamente biológico –, as produções teórico-científicas da THC apresentam-nos a concepção de *devir* humano sob a perspectiva da relação dialética entre o homem e a cultura (Leontiev, 1978; Marx, 2008).

Nesses termos, mediante os processos vivenciados socialmente com outros sujeitos – que dominam a cultura em sua dimensão material (instrumentos, objetos, ferramentas, máquinas etc.) e intelectual (língua, hábitos, regras, ética, ciência, artes etc.) –, o “candidato” à humanidade assimila a experiência coletiva objetivada pelas gerações precedentes, tornando-a, nesse processo, *suas apropriações*. “O indivíduo, portanto, se forma no processo dialético entre a *apropriação das produções culturais e objetivação* das riquezas daí resultantes, processo este que constitui a *dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos* (Anjos; Duarte, 2017, p. 117, grifos nossos).

À luz dessas exposições iniciais, a humanização resulta do processo de tornar-se humano por meio das relações sociais vivenciadas com outros humanos – já apropriados do patrimônio cultural da humanidade (Leontiev, 1978; Vygotski, 2018). Nas palavras de Mukhina (1996, p. 43, grifos nossos), é, sobretudo, “[...] *aprender a agir, a se comportar* diante das pessoas e das coisas que nos rodeiam como humanos” (MUKHINA, 1996, p. 43).

Assinalamos, portanto, que, quando nos referimos à humanização, subjaz o conceito de *natureza social* humana (Leontiev, 1978; Vygotski, 1995). Nessa perspectiva, amparamo-nos nas palavras de Vigotski (2018, p. 90, grifos do autor) para explicitar que o “*homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda a humanidade*”.

Todavia, enfatizamos que Vygotski (1995) não anula em sua obra a análise sobre a existência e influência da dimensão biológica no curso do desenvolvimento humano (Luria, 1991; 2013). Para conceber a gênese e avanços dos processos mais sofisticados da psique, que qualificam o gênero humano, o teórico considera a presença inata de funções elementares (mecanismos de reflexos não-condicionados⁷⁸), qualificando-as como a base sobre a qual o

⁷⁸As funções psíquicas elementares constituem formas rudimentares (Mukhina, 1996) às quais os seres humanos dispõem ao nascer. Esse conjunto de “funções primitivas” são comportamentos – inicialmente como reflexos não-

sistema de funções psicológicas superiores – produzido pela experiência social –, será concebido e sofisticado ao longo de toda existência do sujeito (Vygotski, 1995). Desse modo, o cérebro humano consiste numa produção cultural, que possui base biológica, porém, na condição de processos de inteligência e personalidade, engendra-se essencialmente pelas dimensões materialista, histórica e social (Leontiev, 1978; 2021; Luria, 1991). Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas de ordem superior no humano dá-se, essencialmente, por meio da atividade apreendida e objetivada na coletividade. Esse processo acontece desde os primeiros segundos de vida da pessoa neste mundo, isto é, desde o seu nascimento (Mukhina, 1996).

Ampliamos essa discussão com Luria (1988) – notável parceiro de estudos de Vygotski –, que, empenhado na compreensão das questões mais complexas do funcionamento psicofisiológico do cérebro, elucida que:

[...] as funções psicológicas superiores nos seres humanos surgiram através da intrincada interação de fatores biológicos que são de parte de nossa constituição como *homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana (Luria, 1988, p. 36, grifos do autor).

A partir dos elementos expressos na síntese do autor, ponderamos que, embora nasçamos com as funções elementares, os atributos biológicos que definem o pertencimento à espécie não são suficientes para a formação das qualidades psíquicas mais refinadas (emoções, pensamento, fala, imaginação, autocontrole da conduta etc.), características essas das *marcas do humano* em cada sujeito (Vygotski, 1995; Pino; 2005). Esses “aspectos biológicos” – que nos servem como condições primárias e básicas à sobrevivência no mundo –, são ampliados fundamentalmente a partir da apropriação dos elementos da cultura, resultado da vasta experiência histórica e coletiva da humanidade (Leontiev, 1978; Vygotski, 2018).

As mudanças qualitativas provocadas pela esfera social ao psiquismo, motivadoras, como destacamos, do desenvolvimento de capacidades mais complexas, são produto do processo referenciado pela THC como ontogênese humana. Para ampliar a compreensão do processo de *vir-a-ser*, respaldamo-nos nas asserções científicas de Leontiev (1978) ao desatacar que:

Durante o processo do seu desenvolvimento ontogênico, o *homem realiza necessariamente as aquisições da sua espécie, entre outras as acumuladas ao longo da era sócio-histórica*. Todavia as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da

condicionados – que fornecem condições para a sobrevivência do organismo no mundo. Um exemplo disso é o ato de sucção que o bebê já nasce e caracteriza-se como reflexo/reação à sensação de fome.

humanidade *acumulam-se e fixam-se* sobre uma forma radicalmente diferente da forma biológica sobre a qual se acumula esse fixam as propriedades formadas filogeneticamente (Leontiev, 1978, p. 164, grifos nossos).

Dessa forma, “para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, – os órgãos da sua individualidade –, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com fenômenos do mundo circundante através doutros homens” (Leontiev, 1978, p. 272, grifos do autor). O processo de apropriação de uma função psíquica, como bem menciona o autor, é orientado pela atividade mediada pelo *Outro* e, por isso, configura-se, inicialmente, como um fenômeno de natureza externa ao sujeito.

Vygostkii (1988) explicita esse processo a partir do conceito de Lei Genética Geral do Desenvolvimento (LGGD), o qual explica e traduz a gênese e o movimento de aperfeiçoamento das funções psíquicas superiores no processo de formação humana na criança. Para o autor, toda função intelectual de ordem superior (fala, pensamento, autocontrole da conduta, atenção voluntária, por exemplo), primeiramente, é vivenciada externamente, isto é, *entre psiquismos* (nível interpsíquico) e, somente após a experiência compartilhada socialmente, torna-se interna ao seu sistema psíquico, ou seja, individual (intrapsíquica). A partir dessas assertivas, acuramos nossa exposição ressaltando a definição elaborada pelo autor de que:

[...] o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: *a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.* (Vigotskii, 1988, p. 114, grifos nossos).

Sob essa ótica, do desenvolvimento humano assinalado pela dinâmica entre psiquismos, destacamos a essencialidade do papel do *Outro* na teoria psicológica Vygotskiana, como “aquele” que medeia a relação da criança com o mundo circundante. Esse “*Outro*” é referenciado por Vygotsky (1996) como *parceiro mais experiente*⁷⁹, que, no pleno domínio das capacidades psíquicas humanas, dispõe de importantes elementos mediadores, tais como a fala articulada ao pensamento, capazes de *significar* as ações da criança no mundo e desvelar-lhe, desde o nascimento, o patrimônio sociocultural humano em suas formas mais acabadas⁸⁰

⁷⁹ Importante conceito na obra de Vigotski que versa sobre a condição do sujeito como ser que dispõe de elementos mediadores (signos) que atuam precipuamente na atividade do outro e, portanto, em torno do desenvolvimento cultural. Assim, adultos e crianças podem se constituir como parceiros mais experientes àqueles que estão em processo de apropriação do mundo em sua dimensão material e intelectual.

⁸⁰ A palavra “acabada” relaciona-se à ideia de conhecimento produzido historicamente pelo gênero humano. Ao utilizarmos esse termo, intentamos explicitar que o indivíduo, apoiado na herança social, se apropria das

(Vygotski, 1995; Leontiev, 1978; 1987). Assim, “a experiência social é a *fonte do desenvolvimento psíquico* da criança; é daí, com um adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade” (Mukhina, 1996, p. 43).

Leontiev (1978) legitima nossa exposição sobre processos de mediação ao teorizar que “as relações do homem ao mundo material que o cerca, são *sempre* mediatizadas pela relação a outros homens, à sociedade” (Leontiev, 1978, p. 170, grifos do autor). O “mundo circundante”, assinalado há pouco, refere-se ao entorno social que, em seu bojo, traz como composição a cultura em suas formas mais sofisticadas, resultado da atividade consciente humana objetivada essencialmente pelo trabalho.

Nessa direção, no curso do desenvolvimento ontogenético, o homem, ao adaptar e transformar a natureza para suprir suas necessidades, o fez pela atividade do trabalho. Essa relação dialética – de, ao transformar, ser transformado –, paulatinamente, possibilitou ao homem a conquista de níveis mais sofisticados de suas capacidades e habilidades, uma vez que as ações do homem sobre a natureza propiciam necessariamente dois processos: o primeiro que é de ordem externa (a transformação da própria natureza) e o segundo que é uma mudança de natureza interna (mudanças qualitativas no psiquismo do sujeito que realiza a atividade).

Desse modo, à medida que o homem produz elementos da cultura, transformando os recursos advindos da natureza em instrumentos, cria para si a habilidade para utilizar o instrumento por ele criado (Leontiev, 1978; Marx, 1996). O trabalho é, pois, nessa compreensão, a atividade capaz de produzir a existência humana: no ato de transformar a natureza, produz cultura. Esse movimento marca, portanto, nossa capacidade ilimitada de evoluir psiquicamente a cada nova geração (Leontiev, 1978; Marx, 1996). Sob essas alegações inferimos que:

O desenvolvimento do homem, da sua vida, exige *evidentemente uma interação constante do homem com o meio natural*, uma troca de substâncias entre eles. Essa interação executa o processo de adaptação do homem à natureza. Todavia o homem ao adaptar-se à natureza circundante não é senão produzir os meios da sua própria existência. Graças a isto, o homem, diferentemente do animal, *mediatiza, regula e controla esse processo pela sua atividade*; ele próprio desempenha, em face da natureza o papel de uma potência natural. (Leontiev, 1978, p. 173, grifos nossos).

elaborações (materiais e intelectuais) que as gerações anteriores produziram a partir da atividade social em sua forma “mais aprimorada”. Nesse sentido, não é necessário que os indivíduos integrantes de uma nova geração concebam novamente a “roda”, mas objetivem novas elaborações, amparados nos conhecimentos já produzidos e herdados socialmente.

Seguimos com essa lógica, para ampliarmos a compreensão da relação dialética entre o processo de constituição do gênero humano e trabalho como atividade consciente, recorrendo às assertivas filosóficas de Marx (1996). De acordo com o autor:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. *Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.* (Marx, 1996, p. 297, grifos nossos).

Ainda sobre o trabalho como atividade consciente e, por isso, tipicamente humana, Markus (2015) corrobora nossas colocações destacando que “o homem difere do animal na e por sua atividade vital específica e esta atividade especificamente humana da vida é o *trabalho*, no sentido amplo e filosófico” (Markus, 2015, p. 26, grifos do autor). Pautadas nesses preceitos, refletimos que o indivíduo, ao nascer – filogeneticamente pertencente à espécie humana –, é, então, inserido num contexto sócio-histórico em que as condições materiais (produto das objetivações humanas) e relações sociais, já estão dadas *a priori*, isto é, externamente determinadas. “Por consequência, *a transmissão das aquisições* do desenvolvimento histórico da humanidade *pode tomar formas muito diferentes segundo os indivíduos* (Leontiev, 1978, p. 164, grifos nossos).

Sobre as “diferentes formas de transmissão da cultura”, compreendemos que Leontiev (1978) refere-se às condições objetivas de vida e educação (relações humanas, econômicas, sociais) às quais o indivíduo está sujeito no curso de seu desenvolvimento ontogenético. A partir da assertiva do autor, sublinhamos o caráter *sui generis* dos processos de formação da personalidade (modos de ser, estar e pensar o mundo), manifestado particularmente pela relação de dependência do desenvolvimento do seu psiquismo as “[...] *suas condições reais de vida*” (Leontiev, 1988a, p. 63, grifos nossos).

Com base na afirmação de Leontiev (1988a), aproximamos “as condições reais de vida” ao conceito formulado por Vigotski (1996) de situação social de desenvolvimento que, conforme explicitado no capítulo anterior, é responsável por determinar e regular as circunstâncias de vida da criança, impactando em sua existência como ser social (Vygotski, 1996). Nessa perspectiva, Vygotski (1996) corrobora nossas asserções postulando que “as

mudanças na consciência da criança devem-se a uma certa *forma de sua existência social* [...]” (Vygotski, 1996, p. 264, tradução nossa⁸¹).

Sobre as condições objetivas de vida e sua relação com a constituição do psiquismo infantil nas máximas possibilidades, Mukhina (1996, p. 43, grifos nossos) declara:

As condições naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação – são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, *mas não são elas que determinam as* qualidades psíquicas da criança. Isso depende das *condições de vida e de educação*, sob influência das quais a criança assimila a experiência social.

Zaporozhets (1987) – discípulo de Vygotski dedicado às investigações sobre o desenvolvimento mental na criança, sobretudo da importância e influência dos períodos iniciais da vida na constituição da personalidade humana (Puentes, 2013) – complementa, assinalando em torno da situação social de desenvolvimento que:

[...] a psique de crianças da mesma idade que vivem em *diferentes condições histórico-sociais* e que são objeto de *diferentes influências educativas*, embora preservando certos traços evolutivos comuns, pode *adquirir um conteúdo concreto muito diferente e peculiaridades estruturais diferentes*. (Zaporozhets, 1987a, p. 238, tradução nossa⁸², grifos nossos).

Os argumentos expressados por ambos os autores nos auxiliam na compreensão de que as condições concretas de vida e, portanto, determinadas externamente ao indivíduo (Marx, 1996) exercem fundamental influência no processo de composição do seu psiquismo. A idade cronológica não se configura como elemento determinante na linha da ontogênese, mas a relação concreta do sujeito com o mundo e o lugar substancialmente por ele ocupado nas relações sociais (Leontiev, 1988a), pois “o desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa; seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo” (Vygotski, 2018, p. 22) e, “[...] durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, *o lugar que ela objetivamente ocupa* no sistema das relações humanas se altera” (Leontiev, 1988a, p. 59, grifos nossos).

A situação objetiva experimentada pela criança – como explica Leontiev (1988a), apontada pelo seu lugar ocupado nas relações –, relaciona-se intrinsecamente à categoria de

⁸¹No original em Espanhol: “Los cambios en la consciencia del niño se deben a una forma determinada de su existencia social [...]”.

⁸²No original em espanhol: la psiquis de niños de la misma edad que viven en diferentes condiciones histórico-sociales y que son objeto de diferentes influencias educativas, conservando ciertos rasgos evolutivos comunes, puede adquirir un contenido concreto muy diferente y distintas peculiaridades estructurales.

atividade⁸³, uma vez que, no processo de reestruturação de suas relações basilares, neoformações psíquicas surgem, revelando, assim, a mudança nos períodos de desenvolvimento. Assim, “as condições históricas concretas *exercem influência* tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de *desenvolvimento psíquico como um todo*” (Leontiev, 1988a, p. 65, grifos nossos). Apoiadas nas assertivas do autor destacamos que:

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. *O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida* – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (Leontiev, 1988a, p. 63, grifos nossos).

Ampliamos, então, o conceito de desenvolvimento do psiquismo humano buscando nas assertivas teóricas de Vigotski (2018) subsídios para qualificá-lo como “um processo *de formação do homem ou da personalidade acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades*, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores” (p. 36, grifos do autor).

Nessa ótica, Vygotski (1996) também nos revela outro fator importante na formação humana: de que o desenvolvimento não se caracteriza como um processo puro e exclusivamente evolutivo (linear e quantitativo), mas delinea-se essencialmente engendrado nas rupturas, revoluções e saltos qualitativos resultantes de períodos de estabilidade e de crises. Nas palavras do próprio autor:

O desenvolvimento não se dá por meio de *mudanças graduais e lentas*, por um acúmulo de pequenas peculiaridades que produzem, em seu conjunto, e ao final alguma modificação importante. Desde o início, *o desenvolvimento observado é de tipo revolucionário*. Em outras palavras, observamos a existência de mudanças abruptas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo. E é sabido que a coexistência de mudanças revolucionárias com evolutivas não é um indício que exclua a possibilidade de aplicar o conceito de desenvolvimento a esse processo. (Vygotski, 1995, p. 156, tradução nossa⁸⁴, grifos nossos).

⁸³ Sublinhamos que Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) – um dos principais estudiosos colaboradores da obra de Vygotski – psicólogo Russo responsável por formular a Teoria da Atividade e sua intrínseca relação com a formação da consciência humana.

⁸⁴ No original em Espanhol: El desarrollo no se produce por la vía de cambios graduales, lentos, por una acumulación de pequeñas peculiaridades que producen en su conjunto y al final alguna modificación importante. Ya desde el mismo principio el desarrollo observado es de tipo revolucionario. Dicho de otro modo, observamos la existencia de cambios bruscos y esenciales en el propio tipo de desarrollo, en las propias fuerzas motrices del proceso. Y es bien sabido que la coexistencia de cambios revolucionarios con los evolutivos no es indicio que

Desse intenso movimento, de mudanças marcadas por rupturas e saltos qualitativos, presentes no processo de desenvolvimento psíquico humano, depreendemos que o desenvolvimento na infância:

[...] é um processo dialético complexo que se distingue por uma periodicidade complicada, a desproporção no desenvolvimento das várias funções, a metamorfose ou *transformação qualitativa de algumas formas em outras*, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, a interseção complexa de fatores externos e internos, um processo complexo de superação de dificuldades e adaptação (Vygotski, 1995, p. 141, tradução nossa, grifos nossos).

Acerca da transformação qualitativa sublinhada pelo autor, referenciamos a influência das *atividades principais* no desenvolvimento psíquico na infância. Segundo Leontiev (1988a), o conceito de *atividade principal* refere-se à “[...] atividade da qual dependem, de forma íntima, as *principais mudanças psicológicas na personalidade infantil*, observadas em um certo período do desenvolvimento” (Leontiev, 1988a, p. 65).

Com base nessas afirmações, ratificamos a defesa epistemológica do início desse capítulo de que não compete à maturação do aparato biológico a mobilização de processos mais complexos que engendram neoformações no sistema psíquico da criança. Os autores da psicologia soviética esclarecem que em cada momento da vida existe uma atividade social que predomina e, por isso, melhor orienta o curso do desenvolvimento psíquico humano (Tuleski, 2009; Martins, 2016a).

Então, à medida que participa das relações concebidas no interior das diferentes instituições sociais (família, escola, vizinhança etc.), a criança vivencia e se apropria dos conteúdos sociais (materiais e simbólicos) responsáveis por fazê-la avançar no processo de composição de sua inteligência e personalidade. Esse movimento no desenvolvimento, suscita na criança novas necessidades sociais que mobilizam novas formas de relação com o mundo historicamente constituído (Leontiev, 1987; Vigotskii, 1988). Essa mudança na forma de se relacionar, impacta substancialmente nos modos de a criança compreender e, portanto, de agir sobre o mundo circundante.

A cada período da vida humana há uma *atividade principal* promotora de saltos qualitativos indispensáveis ao processo de reestruturação do aparato psíquico, elevando, assim,

o nível de desenvolvimento da consciência. Assim, Mukhina (1996, p. 48, grifos da autora) auxilia-nos com o avanço das exposições ao destacar que:

A passagem para uma nova atividade principal depende *de todas as condições de vida da criança na sociedade* não apenas do que o adulto lhe ensina. Nas formas principais de atividade, a criança manifesta as suas necessidades e interesses principais; nessas atividades também se formam as qualidades psíquicas e as particularidades individuais mais importantes de cada idade.

Conforme assinalado pela autora, a *atividade principal* atua como motor para as mudanças qualitativas no desenvolvimento psicológico na criança e essas tão mais enriquecem-se, à medida em que há profícuos processos de mediação. Assim, partindo dessa compreensão, sublinhamos a necessidade de o conteúdo das ações do ensino coadunar às especificidades dos períodos do desenvolvimento psíquico e, por esse motivo, esforçamo-nos, na sequência, para explicitar as especificidades das *atividades principais* ao longo da infância, com base na sistematização da periodização do desenvolvimento humano segundo Elkonin (1987), Leontiev (1987; 1988a) e Vygotski (1996).

3.2 Periodização do desenvolvimento psíquico segundo o enfoque Histórico-cultural: as atividades principais como base para compreender a gênese da imaginação na infância

“Imaginação é algo que você cria na sua mente”
Maria Clara⁸⁵ – 11 anos

Como vimos, o enfoque psicológico histórico-cultural, originado a partir das produções teórico-científicas de Vigotski e ampliado nos estudos e pesquisas de renomados psicólogos soviéticos (Martins, 2006b), suscitou a questão do “problema das idades” e dos momentos caracterizados como *crises do desenvolvimento* no curso da ontogenia (Vygotski, 1996). O desejo em superar a lógica “etapista”, até então vigente na área da ciência psicológica, criou a necessidade de sistematização da periodização do desenvolvimento em sua relação com o processo de constituição da personalidade humana (Elkonin, 1987; Facci, 2006; Martins, 2006a; Lazaretti, 2013).

Especialmente para tratar dessa questão, amparamo-nos nas elaborações de Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), pertencente à geração pós-revolucionária dos psicólogos soviéticos, desenvolvendo notáveis estudos e pesquisas na área da psicologia infantil (Lazaretti,

⁸⁵ A criança Maria Clara (sobrinha da pesquisadora) não participou como sujeito da pesquisa realizada em campo. Explicitamos que a elaboração do pensamento de Maria Clara condiz com a sua situação social de desenvolvimento.

2011). Dentre os teóricos que compõem a THC, Elkonin não se configura como um autor amplamente difundido no Brasil – possivelmente em razão da escassez de traduções de suas obras traduzidas para o português⁸⁶ –, mas nos últimos anos, vem alcançando importância como aporte teórico nas pesquisas, especialmente por seus estudos se relacionarem intrinsecamente à prática educativa (Lazaretti, 2013; 2016; Marcolino, 2013; Favinha, 2021).

Em sua trajetória acadêmica, primeiramente como aluno de Vigotski e, posteriormente, como orientando de Leontiev no curso de Doutorado, Elkonin destacou-se por desenvolver estudos na área da psicologia que dialogavam intensamente com questões relacionadas ao ensino e, portanto, aproximadas à ciência pedagógica. O arcabouço de pesquisas do autor refere-se ao “[...] desenvolvimento infantil, psicologia da brincadeira infantil, desenvolvimento da linguagem e do pensamento em crianças pré-escolares e escolares, atividade de estudo, [e] *periodização do desenvolvimento humano*, sobretudo infantil e escolar [...]” (Lazaretti, 2011, p. 18, grifos nossos).

Abordamos neste subitem a sistematização que Elkonin (1987a) realizou sobre a periodização do desenvolvimento humano com intuito de explicitar o surgimento de processos responsáveis pelas transformações qualitativas do psiquismo, com enfoque especial naquelas que, já ao final da primeira infância, constituem premissas da atividade de imaginação no gênero humano. Sem perdermos de vista o problema que guia nossa investigação, buscamos nas produções teóricas do autor a compreensão das leis fundamentais que orientam a transição de um período do desenvolvimento a outro, sobretudo as “forças motrizes” das transformações psicológicas por elas motivada (Elkonin, 1987b).

Elkonin (1986; 1987a; 1987b; 1998) partiu dos estudos de Vigotski (1930-2008) sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo infantil e do problema da idade cronológica (Vygotski, 1996), assim como da teoria da atividade, inicialmente explorada por Sergei Rubinstein (1959) e Alexei Leontiev (1934-1988), para condensar formulações teóricas sobre as regularidades do desenvolvimento do psiquismo humano.

Alinhado aos princípios estruturantes desta vertente psicológica, Elkonin (1987a) compreende a gênese e o desenvolvimento das funções internas da criança como um processo genuinamente histórico e social e, ancorado nessa premissa, sublinha que “superar a ideia

⁸⁶ *Psicologia do Jogo* (1998) consiste na única obra traduzida para o português. Traduzido para o espanhol temos os seguintes textos: *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia* e *Problemas psicológicos del juego en la edad pré-escolar*; ambos publicados em *La psicología evolutiva y pedagógica en la urss: Antología* de 1987.

naturalista de desenvolvimento mental requer uma mudança radical na compreensão da *relação entre a criança e a sociedade*” (Elkonin, 1987a, p. 112, tradução nossa⁸⁷, grifos nossos).

“É a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida da criança” (Facci, 2006, p. 17). Assim, ao longo do subitem anterior, quando discutimos as questões gerais que envolvem o processo de humanização, empenhamo-nos para explicitar o princípio base do materialismo histórico de que as condições objetivas de vida do sujeito influenciam a formação de sua consciência (Marx, 2008). Sob essa ótica – de compreensão histórica da composição da inteligência e personalidade humana –, Elkonin (1987a) referencia, a partir da categoria de atividade (Leontiev, 1978; 1988a), épocas e períodos do desenvolvimento intrinsecamente ligados ao conteúdo da atividade em dominância em momentos específicos da vida do sujeito.

Como épocas do desenvolvimento, Elkonin (1987a) destaca três momentos e as denomina de *primeira infância*, *infância* e *adolescência*. Cada uma dessas épocas abarca, respectivamente, dois períodos ligados entre si: primeiro ano de vida (nascimento até 1 ano) e primeira infância (1 a 3 anos); a idade pré-escolar (dos 3 aos 6 anos) e escolar (entre 6 e 10 anos); adolescência (entre 10 e 15 anos) e jovem/adulto (Bozhovich, 1978).

Cada novo período do desenvolvimento é marcado, então, por uma *atividade principal* que, do nascimento à idade adulta, melhor orienta a relação do sujeito com o mundo e provoca mudanças qualitativamente importantes no desenvolvimento psíquico, a saber, e, respectivamente, *comunicação emocional direta*, *atividade objetual manipulatória*, *jogo de papéis sociais*, *atividade de estudo*, *comunicação íntima pessoal* e *atividade profissional de estudo* (Elkonin, 1987a).

Com intuito de aclarar tais assertivas teóricas sobre a teoria da periodização do desenvolvimento, elaboramos uma síntese e a materializamos no quadro apresentado na sequência:

⁸⁷ No original em Espanhol: “La superación de la idea naturalista sobre el desarrollo psíquico exige cambiar radicalmente la comprensión de la interrelación entre el niño y la sociedad.”

Quadro 12 - Sistematização conceitual da Periodização do desenvolvimento psíquico no enfoque Histórico-cultural

<u>Épocas do desenvolvimento Psicológico</u>	<u>Períodos</u>	<u>Atividade principal</u>	<u>Idade cronológica</u> (aproximadamente)
Primeira infância	Primeiro ano de vida	<i>Comunicação emocional direta com o adulto</i>	nascimento a 1 ano de vida
	Primeira infância	<i>Atividade objetiva manipulatória</i>	entre 1 e 3 anos
Infância	Pré-escolar	<i>Jogo de papéis sociais</i>	entre 3 e 6 anos
	Escolar	<i>Atividade de estudo</i>	entre 6 e 10 anos
Adolescência	Adolescência	<i>Comunicação íntima pessoal</i>	entre 10 e 14 anos (adolescência inicial)
	Jovem/adulto	<i>Atividade profissional-de estudo</i>	entre 14 e 18 anos (adolescência) / a partir dos 18 anos (adulto)

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto “Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância” (ELKONIN, 1987a).

É importante resgatar que tanto Vygotski (1996) quanto Elkonin (1987a), ao se referirem aos “períodos do desenvolvimento”, de modo algum pretenderam fragmentar ou conceber o desenvolvimento humano sob a ótica idealista: “etapista”, linear e de caráter endógeno (Elkonin, 1987; Vygotski, 1995; Martins, 2006a). Epistemologicamente subsidiados pela premissa materialista e histórica de Marx (1989) intentaram expressar o movimento dialético em que “o acesso ao patrimônio cultural, ao universo simbólico, é o que institui a existência humana na qualidade de um permanente *vir a ser*” (Martins, 2016a, p. 32, grifos da autora).

Na abordagem mais aprofundada do problema da idade, os autores chamam a atenção para o fato de o desenvolvimento do psiquismo humano ser assinalado pela alternância entre *períodos estáveis* e *períodos críticos* (Elkonin, 1987a; Vygotski, 1996), em que, no primeiro, as mudanças se caracterizam por serem graduais e acumulativas, demarcando assim a *dimensão evolutiva* do desenvolvimento; enquanto que no segundo, as mudanças se apresentam como abruptas, que ocorrem num curto espaço de tempo, e faz referência à *dimensão revolucionária* do desenvolvimento (Vygotski, 1996).

Esta última, configura-se, pois, como o momento em que se “revelam” rupturas responsáveis por delinear os *saltos qualitativos* do desenvolvimento psíquico (Vygotski, 1996), provocando, assim, significativas transformações nos modos de relação do sujeito com o

mundo, em especial, pela reestruturação da sua atividade, da percepção de si e do lugar que ocupa no âmbito das relações sociais (Vygotski, 1996, Pasqualini, 2014).

Tal particularidade do psíquico humano é explicada pelos autores da seguinte forma:

As idades críticas se alternam com as estáveis. A primeira são as crises, momentos decisivos no desenvolvimento, confirmando assim, mais uma vez, que o desenvolvimento infantil é um processo dialético, no qual *a passagem de um passo a outro é realizado não por meio de uma evolução gradual, mas de forma revolucionária*. (Vygotski *apud* Elkonin, 1987, p. 106–107, grifos nossos, tradução nossa⁸⁸).

Sobre isso, de acordo com o autor, “[...] o desenvolvimento se deve principalmente a mudanças microscópicas na personalidade da criança que *se acumulam até certo limite* e se manifestam mais tarde como uma *súbita formação qualitativamente nova de uma idade*” (Vygotski, 1996, p. 255, grifos nossos, tradução nossa⁸⁹). Assim, os relativos acúmulos graduais que ocorrem ao longo de um *período estável*, na predominância de uma atividade, convertem-se num expressivo salto qualitativo que revela uma *mudança revolucionária* responsável por elevar e reestruturar todo o desenvolvimento da consciência do sujeito (Vygotski, 1996).

Essa “mudança revolucionária”, conforme vimos, também referenciada como *período crítico* ou *crise*, manifesta a transição da criança para um novo período do desenvolvimento. Todo esse movimento comporta “[...] um dinamismo interno próprio que *culmina sempre em novas formações*, isto é, novas estruturas que *sustentam mudanças* em sua atividade e personalidade” (Martins, 2006a, p. 31, grifos nossos).

A partir do exposto, sublinhamos o caráter formativo do desenvolvimento que, a cada “novo período”, ampara-se essencialmente nas estruturas formadas anteriormente, ao mesmo passo que engendra as premissas do “período subsequente” (Vygotski, 2018), pois: “[...] determinando, com necessidade interna, o fim da situação social de desenvolvimento, *o fim de determinado estágio de desenvolvimento e a passagem para o próximo, ou período de idade superior*” (Vygotski, 1996, p. 265, tradução nossa⁹⁰, grifos nossos).

Quando compreendemos as épocas e períodos que regularizam o desenvolvimento na infância sob uma ótica teórico-científica, guarnecemos-nos de conhecimentos e, portanto, de

⁸⁸ No original em espanhol: “Las edades críticas alternan con las estables. Las primeras son crisis, puntos de viraje en el desarrollo, confirmándose así una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico, en el cual el pasaje de un escalón a otro se realiza no por vía de una evolución paulatina sino revolucionariamente.”

⁸⁹ No original em espanhol: “[...] el desarrollo se debe principalmente a los cambios microscópicos de la personalidad del niño que se van acumulando hasta un cierto limite y se manifiestan más tarde como una repentina formación cualitativamente nueva de una edad”

⁹⁰ No original em espanhol: “[...] determinando, con la necesidad interna, el fin de la situación social de desarrollo, el fin de la etapa dada del desarrollo y el paso al siguiente, o superior período de edad.

condições objetivas que nos permitem pensar “para além da aparência”, isto é, adentrar a essência e acessar, mais profundamente, os fenômenos que se manifestam externamente nas condutas das crianças, saindo, desse modo, do plano da mera constatação.

Desse modo, compreendemos que a apropriação teórica é, pois, o esteio dos processos de mediação pedagógica mais elaborados (Marcolino, 2013; Akuri, 2022). Na perspectiva do pensamento teórico, os *períodos críticos* pelos quais as crianças “atravessam” no curso de seu desenvolvimento não são compreendidos em seu “pseudoaspecto” negativo⁹¹, mas como um momento profícuo para produzir “[...] o princípio da colaboração para estabelecer a zona de desenvolvimento próximo” (Vygotski, 1996, p. 270, tradução nossa⁹²) e de, portanto, provocar importantes revoluções na consciência da criança, fazendo-a avançar em seu desenvolvimento (Vygotski, 1996; Pasqualini, 2014).

Nesses termos, para Vygotski (1996, p. 256, tradução nossa⁹³),

Em um espaço de tempo muito curto a criança muda completamente, os traços básicos de sua personalidade são modificados. Desenvolve-se de forma abrupta, impetuosa, que às vezes adquire o caráter de catástrofe; recorda um curso de eventos revolucionários tanto no ritmo das mudanças quanto no significado das mudanças. São pontos de inflexão no desenvolvimento que às vezes assumem a forma de crises agudas.

Especificamente em nosso estudo, focamos nas *atividades principais* características dos seis primeiros anos de vida (*comunicação emocional direta; atividade objetual manipulatória e jogo de papéis sociais*), idades estas que caracterizam a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica do sistema Educacional Brasileiro (LDBEN, 1996).

Evidentemente, não discursamos em favor do conhecimento da teoria da periodização para o simples “enquadramento” da criança a períodos do desenvolvimento na infância, segundo sua idade cronológica. Nossa defesa, alinhada aos pressupostos da THC, consiste em conhecer as leis específicas que influem e, por isso, orientam as mudanças e os processos ao longo do desenvolvimento, para melhores encaminhamentos das proposições e mediações pedagógicas, numa perspectiva genuinamente formativa e desenvolvvente na escola da infância.

⁹¹ Vygotski (1996) assinala que durante os períodos de crise, em razão das mudanças substanciais em sua personalidade, as crianças podem parecer difíceis de educar.

⁹² No original em espanhol: “[...] el principio de la colaboración para establecer la zona de desenvolvimento próximo”

⁹³ No original em espanhol: En muy breve espacio de tiempo el niño cambia por entero, se modifican los rasgos básicos de su personalidad. Desarrolla de forma brusca, impetuosa, que adquiere, en ocasiones, carácter de catástrofe; recuerda un curso de acontecimientos revolucionarios tanto por el ritmo de los cambios como por el significado de los mismos. son puntos de viraje en el desarrollo que tiene, as veces, la forma agudas de crisis.

Elkonin (1987a) sistematizou, a partir dos princípios da estrutura da teoria da atividade, uma síntese em que demonstra que em cada período da vida há, predominantemente, uma maneira peculiar de o sujeito se relacionar com o entorno, isto é, apropriando-se e objetivando-se por meio das relações que estabelecem com o mundo das pessoas e objetos da cultura. Nessa direção, Elkonin (1987a), Leontiev (1988a), Vygotski (1995; 1996) teorizam que a *atividade principal* engendra qualificações substanciais no psiquismo humano e os momentos caracterizados pelas transições de atividades, como aqueles que fomentam o surgimento de neoformações (Vygotski, 1996) importantíssimas ao desenvolvimento de estágios superiores da consciência.

Nesse sentido, recorremos aos *sistemas de relação*, que, segundo Elkonin (1987a), são os responsáveis pelo surgimento das “[...] premissas para a origem de novas tarefas e motivos para a atividade conjunta” (Elkonin, 1987, p. 121, tradução nossa⁹⁴) e caracterizam-se pelo conteúdo da atividade ser voltado mais especificamente para um *tipo de relação da criança com o mundo*, definida por dois grupos: *criança-adulto social* (1º grupo) e *criança-objeto social* (2º grupo).

Assim, Elkonin (1987a, p. 121, tradução nossa⁹⁵) explica que, no primeiro grupo, estão as atividades:

[...] nas quais ocorre a orientação predominante nos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das *relações entre as pessoas* [afetivo–motivacional]. São atividades realizadas no *sistema «criança-adulto social»* [...] Durante a sua realização, ocorre o desenvolvimento preponderante, nas crianças, da esfera *motivacional e das necessidades*.

Em complemento, para o autor, o segundo grupo se refere às atividades em que ocorre:

[...] a assimilação dos procedimentos, socialmente elaborados, da ação com os objetos e dos modelos que destacam um ou outro aspecto daqueles. Estas são as atividades do *sistema «criança-objeto social»*. [...] Com base na assimilação dos procedimentos de ação socialmente elaborados com esses objetos, ocorre a orientação cada vez mais profunda da criança no mundo objetal e a formação de suas forças intelectuais [intelectual-operacional], a formação da criança como um componente das forças produtivas da sociedade (Elkonin, 1987, p. 121–122, tradução nossa⁹⁶).

⁹⁴ No original em espanhol: “[...] surgen las premisas para que se originen nuevas tareas y motivos de la actividad conjunta”

⁹⁵ No original em espanhol: “[...] en las que tiene lugar la orientación predominante en los sentidos fundamentales de la actividad humana y la asimilación de los objetivos, motivos y normas de las relaciones entre las personas. Son actividades desarrolladas en el sistema «niño—adulto social» [...] Durante su realización tiene lugar el desarrollo preponderante, en los niños, de la esfera motivacional y de las necesidades.

⁹⁶ No original em espanhol: “[...] la asimilación de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos y de los modelos que destacan unos u otros aspectos de aquéllos. Se trata de las actividades en el sistema «niño-objeto social». [...] Sobre la base de la asimilación de los procedimientos socialmente elaborados de acción

Sintetizamos as exposições sobre os *sistemas de relações* e as organizamos conforme o quadro abaixo:

Quadro 13 - Sistema de relação do sujeito a cada período do desenvolvimento

<u>Atividade principal</u>	<u>Sistema/relação do sujeito com o mundo</u>	<u>Esferas psíquicas em dominância</u>
<i>Comunicação emocional direta com o adulto</i>	Criança-adulto social (1º grupo)	Afetivo-motivacional
<i>Atividade objetual manipulatória</i>	Criança-objeto social (2º grupo)	Intelectual-operacional
<i>Jogo de papéis sociais</i>	Criança-adulto social (1º grupo)	Afetivo-motivacional
<i>Atividade de estudo</i>	Criança-objeto social (2º grupo)	Intelectual-operacional
<i>Comunicação íntima pessoal</i>	Criança-adulto social (1º grupo)	Afetivo-motivacional
<i>Atividade profissional-de estudo</i>	Criança-objeto social (2º grupo)	Intelectual-operacional

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto “*Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância*” (Elkonin, 1987a).

A síntese expressa no quadro nos revela que, na primeira *atividade principal*, iniciada logo nos primeiros momentos de vida (*comunicação emocional direta*), o sistema de relação do bebê com o entorno se dá na esfera *afetivo-motivacional*, e que, nesse sentido, a relação *criança-adulto social*, nesse momento, constitui a *linha central* (Vygotski, 1996) do seu desenvolvimento.

Na atividade principal subsequente (*atividade objetual manipulatória*), a linha central do desenvolvimento da criança passa a ser *intelectual-operacional*, uma vez que o interesse pelos objetos que a cercam tornar-se-á evidente e central. Isso não extinguirá a dimensão afetivo-motivacional vivenciada na atividade de *comunicação emocional direta*, que se torna uma *linha acessória* do desenvolvimento. Esse movimento de alternância, destacado por Elkonin (1987a), Leontiev (1988a) e Vygotski (1996), permeará o curso de desenvolvimento psíquico do sujeito ao longo da vida, que, de maneira sucessiva, a partir da mudança na estrutura da atividade (motivos e necessidades), os sistemas de relação também se alteram.

Isto posto, passemos a explicitar as especificidades das *atividades principais* que compõem os períodos da Educação Infantil (primeiro ano de vida, primeira infância e infância), para compreendermos melhor os processos psíquicos que influenciam e engendram o “nascimento” do fenômeno imaginação no psiquismo da criança.

con estos objetos se produce la orientación cada vez más profunda del niño en el mundo objetai y la formación de sus fuerzas intelectuales, la formación del niño como componente de las fuerzas productivas de la sociedad.

Conforme destacamos no início deste capítulo – quando nos dedicamos a apresentar os conceitos que definem o processo de humanização –, ao nascer, o ser humano dispõe biologicamente apenas de funções elementares expressas em forma de:

[...] reflexos não-condicionados, formas primitivas e inatas de comportamento, de qualquer maneira necessárias para que a criança sobreviva e posteriormente atinge a sua maturidade psíquica. *A criança nasce com um conjunto de necessidades orgânicas* (necessita de oxigênio, de uma determinada temperatura ambiental de alimentos etc.) e com *mecanismos reflexos destinados a satisfazer essas necessidades* (Mukhina, 1996, p. 41, grifos nossos).

Os reflexos não-condicionados, conforme declarado acima por Mukhina (1996), considerados como “estado puro” das funções inatas e instintivas do comportamento no humano (Vygotski, 1996), possuem a finalidade de atender às necessidades orgânicas como forma de garantia da sobrevivência do organismo no mundo, mas não constituem a base do desenvolvimento psíquico nas formas superiores, particularmente pelo nível elementar que apresentam (Leontiev, 1978; Mukhina, 1996; Vygotski, 1996).

Assim, para Vygotski (1996), no psiquismo do “recém-nascido”, os processos dos sistemas funcionais (sensorial, motor e perceptivo) estão em fusão, numa espécie de *amálgama*. Tal assertiva auxilia-nos a explicitar que toda ação empreendida e expressa no comportamento do bebê (sorrisos, choros, balbucios, movimentação de membros do corpo etc.), nos momentos iniciais da vida, são destituídas de uma intencionalidade consciente. Especialmente nesse momento, o comportamento do “recém-chegado” ao mundo é definido pela ação reflexa às sensações que são provocadas em seu organismo (toque, fome, frio, calor etc.) que são reações ainda muito incipientes, desarticuladas, portanto, de emoções com significados sociais (Cheroglu; Magalhães, 2016).

Vygotski (1996, p. 285, grifos nossos, tradução nossa⁹⁷) amplia nossa compreensão explicando a situação do desenvolvimento do recém-nascido da seguinte forma:

[...] um conjunto de peculiaridades do bebê que salta imediatamente aos olhos e é quase sempre definido como uma total incapacidade biológica. O bebê não consegue satisfazer nenhuma das suas necessidades vitais, as suas necessidades mais importantes e elementares só podem ser satisfeitas com a ajuda dos adultos que cuidam dele. Eles o alimentam, o carregam nos braços, mudam sua posição. *O caminho através dos outros, através dos adultos, é o principal caminho da atividade*

⁹⁷ No original em espanhol: “[...] conjunto de peculiaridades del bebé que salta de inmediato a la vista y se define casi siempre como una total incapacidad biológica. El bebé es incapaz de satisfacer ni una sola de sus necesidades vitales, sus necesidades más importantes y elementales pueden ser satisfechas sólo con la ayuda de los adultos que le cuidan. Ellos le dan de comer, le llevan en brazos, le cambian de postura. El camino a través de otros, a través de los adultos, es la vía principal de la actividad del niño en esta edad. Prácticamente todo en la conducta del bebé está entrelazado y entretelado en lo social. Tal es la situación objetiva de su desarrollo”.

da criança nesta idade. Praticamente tudo no comportamento do bebê está entrelaçado no social. Tal é a situação objetiva de seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Vigotski (1999a, p. 114) assevera que o ser humano, ao nascer, “[...] é um ser cujas necessidades biológicas estão suficientemente cuidadas pelos adultos”. À vista disso, a criança, conforme o autor, no início de sua vida, vivencia uma acentuada contradição em seu desenvolvimento: possui ilimitada capacidade de apreender novas experiências e novos traços do comportamento humano, ao mesmo passo que, para viver esse processo, experimenta expressiva dependência das ações do *Outro* (Vygotski, 1996; Mukhina, 1996).

Nessa relação, marcada pelo paradoxo de máxima sociabilidade e mínimas possibilidades de comunicação (em sua *forma final*⁹⁸), a criança é inserida num contexto em que sua vida como um todo – sublinhada pelas necessidades fisiológicas (alimentação, sono, higiene, etc.) e sociais (acalanto, toque, atenção, etc.) – é organizada essencialmente pela ação do adulto responsável pelos seus cuidados.

Nesses termos, no caso das necessidades fisiológicas, as funções elementares são mobilizadas, enquanto as de segunda ordem, isto é, as sociais, configuram-se como novas necessidades criadas pelo adulto nos atos que empreende de cuidado e proteção ao recém-nascido. Pautadas nessa compreensão, as necessidades sociais são essencialmente as *necessidades humanizadoras*, uma vez que:

Com base nos reflexos não condicionados começam a surgir desde muito cedo na criança os reflexos condicionados, que enriquece suas reações as influências externas e as tornam mais complexas. Os mecanismos reflexos elementares, não condicionados e condicionados *garantem os primeiros contatos da criança com o mundo externo, criam condições para os contatos com o adulto e para assimilar diversas experiências sociais.* Essas experiências, ao influir na criança, formam as qualidades e propriedades psíquicas que definem a personalidade (Mukhina, 1996, p. 42, grifos nossos).

Nessa perspectiva, quando o adulto atende às necessidades básicas do bebê – nas ações de alimentação, higiene e sono, por exemplo –, necessidades sociais (antes inexistentes em seu desenvolvimento), são suscitadas e criam condições para o surgimento de uma *atividade principal* que, especialmente nesse momento da vida, “inaugura” o processo de desenvolvimento cultural do sujeito: a *comunicação emocional direta* (Zaporózhets, 1986; Elkonin, 1987a; Lísina, 1987; Mukhina, 1996; Vygotski, 1996).

⁹⁸ Vigotski (2018) define o termo “forma final” ou “forma ideal” (diferenças em razão das traduções) como a forma mais elaborada que determinada função psicológica alcançou ao longo do percurso histórico e social do desenvolvimento humano. Como exemplo, destacamos a linguagem oral (fala) como uma *forma final* que a criança convive desde o nascimento, mesmo não sabendo articulá-la inicialmente.

No primeiro ano de vida, o adulto é o centro da situação psicológica (Vygotski, 1996), sendo, pois, o aspecto da relação que mais mobiliza a consciência em início de formação. A necessidade e o motivo da atividade do bebê consistem em conseguir estabelecer relação de comunicação direta com o adulto (Mukhina, 1996; Cheroglu; Magalhães, 2016).

Aos poucos, a criança, obtendo sensações prazerosas e positivas nos atos de cuidado, aprende a gostar de estar no colo, de ser ninada por uma canção, de que lhe dirijam a palavra etc., do mesmo modo que aprende a expressar, por meio dos recursos de que dispõe (choro, balbucios, movimento do corpo etc.), aquilo que não repercute para ela como agradável, como, por exemplo, ficar, por longos períodos, destituída da atenção e interação. Ambas as situações afetam⁹⁹ substancialmente o bebê e criam as necessidades de cunho social. Nesse sentido, todo o processo de educação configura-se essencialmente como um processo de *criação de necessidades* no outro (Vygotski, 1996).

Essas novas necessidades são engendradas no sistema psíquico do bebê, (olhar, sentir, ouvir, tocar etc.) e criam bases orientadoras sob as quais ações mentais mais complexas (pensar, falar, ler, escrever etc.) serão desenvolvidas à medida que evoluem as formas de seu desenvolvimento psicossocial. Na *comunicação emocional* criamos, por meio da relação afetiva e direta, o desejo no bebê de relacionar-se com o mundo (o *Outro* e a cultura). Sob essas condições, iniciamos um processo de apresentação da cultura ao bebê em sua dimensão física e social. Tal necessidade não é herdada nos traços biológicos, mas criada socialmente a partir da relação bebê-adulto e essencialmente orientada, nesse momento do desenvolvimento, pela atividade de *comunicação emocional direta* (Zaporózeths, 1986; Mukhina, 1996).

O mundo externo – constituído por pessoas e objetos criados pela ação do trabalho – está organizado e posto em torno do bebê. Nesse contexto social, são providas as condições necessárias à sua segurança e sobrevivência: o adulto aconchega, acomoda, acalma, alimenta, troca, toca com delicadeza etc. Tais ações, acompanhadas por uma forma peculiar de comunicação (expressão em forma de sorrisos, olhares, fala, gestos), suscitam sensações agradáveis ao recém-nascido.

Nesses termos, dedicada a compreender a gênese e natureza dos processos relacionados à comunicação na criança, Lisina (1987, p. 276, tradução nossa¹⁰⁰) explicita:

⁹⁹ Aqui utilizamos o verbo afetar como sinônimo de atingir/impactar. Por isso, os afetamentos tanto podem ser positivos e humanizadores, do mesmo modo, ao contrário.

¹⁰⁰ No original em espanhol: Nosotros definimos la comunicación como determinada interacción de las personas, en el curso de la cual ellas intercambian diferente información con el objetivo de establecer relaciones o unir esfuerzos para lograr un resultado común. Desde el punto de vista psicológico la comunicación es un tipo peculiar de actividad que se caracteriza, ante todo, por su orientación hacia el otro participante de la interacción en calidad de sujeto. [...] la necesidad que está en su base; los motivos de la comunicación; las tareas comunicativas que son

Definimos comunicação como certa interação de pessoas, no decorrer da qual trocam diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações ou unir esforços para alcançar um resultado comum. Do ponto de vista psicológico, a comunicação *é um tipo peculiar de atividade que se caracteriza, sobretudo, por sua orientação para o outro participante da interação como sujeito*. [...] a necessidade que está na sua base; os motivos da comunicação; as tarefas comunicativas que são resolvidas pelas pessoas no decurso da comunicação e, finalmente, as operações ou meios, com o auxílio dos quais se realiza a comunicação entre as pessoas.

As sensações experimentadas nas situações da vida, advindas especialmente da capacidade perceptual-sensorial (visão, audição, tato, gustação e olfato) são assimiladas pelo bebê de formas muito particulares. À medida que o bebê vive e experimenta inúmeras relações e situações em âmbito social, vai constituindo, paulatinamente, seus modos de ser, pensar e estar no mundo por meio do processo de significação e atribuição de sentidos que são, portanto, pessoais. Por isso da expressão de que “cada ser humano é único”: as experiências, os estímulos, as relações, causam diferentes afetamentos, que estão necessariamente vinculados aos processos de vida e educação experimentados particularmente por cada sujeito.

Nessa direção, Lísina (1987) esclarece-nos que “as crianças pequenas podem assimilar essa experiência *apenas no curso da interação com os adultos ao seu redor*, portadores vivos dessa experiência; é por isso que *a comunicação com os adultos é a condição mais importante do desenvolvimento psíquico da criança*” (p. 274, tradução nossa, grifo nossos).

Assim, a *comunicação emocional direta* constitui a primeira *atividade principal* da vida humana e se engendra na ação de conhecer e apropriar-se do mundo por meio da relação com o *Outro*, tendo as emoções como forma substancial de comunicação. Consonante à afirmação de Lísina (1987), a *comunicação emocional direta* é, por assim dizer, a atividade que orienta – para as máximas possibilidades – o curso de desenvolvimento psicológico do sujeito nos momentos iniciais da vida. Em outras palavras, é a linguagem pela qual o bebê melhor se relaciona, compreende e se orienta no mundo; o recurso de que a criança dispõe para expressar o que sente e percebe e, pela dinâmica assinalada pela ótica do afeto, cria as bases do desenvolvimento psíquico para apropriação futura das objetivações humanas nas *formas finais* (língua, regras, função social dos objetos etc.) que desde sempre a circundaram.

Nessa relação mediada pela *comunicação emocional direta*, o bebê se constitui como um ser de natureza social que, ao logo de todo o processo que qualificamos como humanização,

resueltas por las personas en el curso de la comunicación y, finalmente, las operaciones o medios, con ayuda de los cuales se realiza la comunicación entre las personas.

desenvolve capacidades cada vez mais sofisticadas que consolidam os sistemas que configuram sua inteligência e personalidade (Mello, 2017; 2020).

Assim, ao conhecer o patrimônio cultural humano, guiada pelas ações dos *parceiros mais experientes*, a criança pequeninha – como sujeito nessa relação –, desenvolve a capacidade de (re)conhecer pessoas, o uso social dos objetos, perceber fenômenos de ordem física, natural e social. Esse movimento amplia substancialmente suas formas de relação com o mundo e de aprendizagem. A criança avança em seu desenvolvimento porque aprende, não o contrário.

Essa afirmação ratifica a ideia sustentada pela THC de que a criança é um ser capaz desde que nasce (Vigotski, 2018; Mello, 2012; Lima, 2022); um ser que, nas relações estabelecidas com o entorno, atribui significados particulares às experiências que compõem sua própria existência. Sobre isso, Vigotski (2018) nos explica que a aprendizagem antecede o desenvolvimento humano. Essa lógica é facilmente compreendida por meio da LGGD que, conforme já explicitamos, assinalam que:

[...] as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surge inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas, individuais da criança (Vigotski, 2018, p. 91, grifos do autor).

Ancoradas nessas informações, sublinhamos que a aprendizagem acontece primeiro, pois a apropriação de novas funções é o que impulsiona o surgimento de neoformações no aparo psicológico e isso qualifica o processo como um *processo de desenvolvimento* (Vigotski, 2018). Ampliamos o raciocínio buscando em Vigotski (2018), a explicação do conceito de desenvolvimento que, segundo o teórico “[...] o *aspecto* mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem o qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o *surgimento do novo*” (p. 33, grifos do autor).

Alinhadas à lógica do autor, sobre o surgimento do novo, chamamos a atenção para o desenvolvimento das premissas da linguagem (fala) provocado pela atividade de *comunicação emocional direta*. Nesses termos, Mukhina (1996) aponta para o papel do adulto nessa relação que produz no bebê uma necessidade de caráter puramente social: a ação comunicativa mediada pelo signo (linguagem).

A criança, portanto, não dispendo ainda da capacidade de falar, mas constantemente provocada a se comunicar, dedica-se a responder aos estímulos de comunicação investidos pelo adulto, significando, desse modo, sua entonação, seu estado emocional e as expressões faciais que acompanham a sua fala.

Tais particularidades na comunicação possibilitam que a criança tenha condições de compreender e atribuir sentidos aos sons da língua e, assim, amparada (inicialmente) nas tentativas de imitação e no gesto indicativo (Vigotsky, 2009). Trata-se do início de uma jornada complexa de aprender formas superiores de comportamento humano, expressas, por exemplo, na atitude de evocar signos que estabelecem a comunicação mediada pela linguagem (Mukhina, 1996; Vygotski, 1995;1996; Pino, 2005).

A aquisição da linguagem revoluciona as funções psíquicas da criança e ampliam substancialmente as suas formas de ação e compreensão acerca do mundo exterior (Vygotski, 1996; Mukhina, 1996). Nesse sentido, mais adiante, ainda nesse subitem, retomamos a questão da linguagem vinculada à linha do desenvolvimento do pensamento para ilustrar as bases sob as quais a função especial da imaginação se estrutura no psiquismo humano.

Seguimos com as exposições considerando que a modificação da estrutura da *atividade principal* que, embora seja caracterizada por uma mudança revolucionária, não acontece “de repente”, como se já estivesse programada para ocorrer. No início desse subitem destacamos a mudança na estrutura da atividade engendrada no processo dos períodos considerados como estáveis.

Com isso, enfatizamos que, na passagem de uma *atividade principal* a outra – marcada como vimos há pouco, não pelo tempo cronológico, mas pelas condições objetivas de vida e situação social de desenvolvimento da criança – em que uma *atividade principal* emerge engendrada no “degrau anterior” (Vigotski, 2018) e passa a ser, portanto, a atividade em dominância, ou seja, a que “governa” o curso de desenvolvimento especificamente naquele momento da vida. Sob essa ótica, a *atividade principal* anterior não se extingue, mas articula-se no desenvolvimento como a “linha acessória” (Vygotski, 1996) que continua presente subsidiando a *atividade principal* em vigência. Neste sentido:

[...] é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem. Todas essas particularidades, qualidades novas surgem não como se tivessem caído do céu, mas *são preparadas pelo período precedente de desenvolvimento*. (Vigotski, 2018, p. 35, grifos nossos).

Ao passo em que vamos apresentando o mundo aos “pequenos”, efetivamos esse processo calcados nas “*formas finais*”, que criam nas crianças as referências relacionadas ao desenvolvimento humano nas formas mais elaboradas. Nesta direção, conviver com as *formas finais* da cultura permite às crianças formarem para si funções simbólicas, do mesmo modo, mais sofisticadas. Essa compreensão revoluciona – ou pelo menos deveria revolucionar – as

escolhas e as condutas que adotamos para apresentar o mundo às crianças – do ambiente familiar às ações intencionais da EEI. Essas afirmações ratificam que a criança é um ser capaz de significar o mundo a partir da relação com o *Outro* e (re)elaborar os elementos da cultura produzida historicamente à medida que experimenta processos de mediação, tanto mais elaborados e conscientes.

Apresentar a cultura em suas formas mais elaboradas implica conceber a criança como ser “dotado” de potencialidades, contrapondo, assim, a ideia de “ser frágil” em relação aos conhecimentos produzidos pela humanidade e, que, portanto, por ser “pequena”, só aprende o que é considerado pelos adultos como o “mais fácil” (Kuhlmann, 2001; Mello, 2001). Os estudiosos da THC nos evidenciam o contrário: a criança aprende a simbolizar, generalizar, abstrair etc. na plena convivência com as *formas finais* da cultura humana (Leontiev, 1988a; Elkonin, 1998; Vigotski, 2018).

Eis um dos motivos, senão o principal, de evitarmos com a criança a fala apenas no diminutivo (mãozinha, pezinho etc.), ou ainda, de no campo estético-cultural (música, pintura, teatro, literatura, desenho etc.), ofertarmos produções estereotipadas, com conteúdo comercial/midiático, compreendidas pelo senso comum como “próprias ou adequadas para a infância”. Conceber as potencialidades das crianças sob esse prisma diminuído, pouco (ou nada) contribui para saltos qualitativos das capacidades humanas e neutralizam as chances de níveis mais elevados do desenvolvimento da consciência infantil.

Amparadas nos preceitos da THC, compreendemos e militamos em defesa de uma escola em que as crianças tenham acesso ao que de mais belo e sofisticado o homem, em sua trajetória histórica, objetivou (Mello, 2017; Lima, 2022). Sob essa ideia, os conhecimentos mais elaborados da cultura não precisam ser “guardados” para serem apresentados num momento posterior quando a criança “tiver condições” de se apropriar deles.

As crianças, desde que nascem – contanto que sejam compreendidas e respeitadas em suas especificidades na forma de relação que estabelecem com o mundo (*atividade principal*) –, têm condições de conviver, participar e se apropriar das objetivações humanas em suas *formas finais*. Essa compreensão transpõe implicações substanciais para a efetivação de um trabalho pedagógico verdadeiramente humanizador, bem como oferece à criança um lugar privilegiado no sistema de relações sociais (Leontiev, 1988a).

Conforme explicitamos, paulatinamente, na relação direta, apresentamos aos bebês o mundo em suas diferentes dimensões. Nesta interação, expressamos sorrisos, adotamos gestos acolhedores e entonamos a voz enquanto conversamos com a criança – mesmo que ela ainda não tenha se apropriado da fala em sua *forma final*. Esses “sinais afetivos” atribuem

significados ao mundo material e às relações entre os sujeitos, ou seja, apresentam e significam para a criança toda a experiência social constituída pela humanidade (Mukhina, 1996).

Assim, na relação marcada pela *comunicação emocional direta*, o adulto cria necessidades essencialmente sociais no bebê que, à medida que cresce, e inserido nas situações reais da vida, passa a testemunhar a presença e o uso de uma diversidade de objetos, concebidos anteriormente a sua existência. Nesses contextos, de apresentação da cultura em sua dimensão material, os *parceiros mais experientes*, não apenas mostram, mas dão-lhes, também, o acesso aos objetos de uso diário (chaves, colher, óculos, lápis, pentes, tampas etc.). A manipulação de tais objetos produz eventos (sons, quedas, movimentos) que atraem a atenção – inicialmente de forma involuntária –, mas que começa a ser intencional à medida que as explorações se tornam mais elaboradas e vinculadas à reação do *Outro*.

Ao longo do primeiro ano de vida, especialmente quando o bebê passa a reagir ativamente, não mais pautado nas ações reflexas, mas apresentando a necessidade de interação social, a apresentação do mundo em sua forma material (objetos, natureza, pessoas etc.) torna-se base das situações organizadas pelo adulto e vivenciadas pelo bebê. Nessa apresentação dos elementos materiais da cultura, o bebê empreende ações de manipulações primárias que produzem em seu desenvolvimento a apreensão das características físicas (externas) dos objetos. Aqui as ações exploratórias com os objetos são de natureza indiscriminada e ainda não possuem um sentido social, apenas têm como motivo a necessidade de adquirir impressões do mundo exterior (Zaporózhets, 1987; Mukhina, 1996; Elkonin, 1998).

Dessa atividade de manipulação advém uma série de sensações e percepções que passam a compor o repertório de impressões de mundo do bebê (Mukhina, 1996). As ações exploratórias do bebê mobilizam funções psíquicas que possibilitam o desenvolvimento de ações internas cada vez mais sofisticadas à medida que o bebê cresce, se relaciona e se apropria do patrimônio cultural (Zaporózhets, 1987b).

À medida que os vínculos afetivo-emocionais com as pessoas do entorno se consolidam e o bebê já consegue ter domínio de alguns aspectos de seu desenvolvimento, este começa a conceber a existência do adulto de forma diferente: como parceiro mais experiente (Vygotski, 1996). Sob essas condições, o adulto passa a ser para a criança aquele que conhece os modos sociais de uso dos objetos (Leontiev, 1988b) e, por isso, pode possibilitar o acesso a esse conhecimento de natureza cultural.

Então, destacamos outra particularidade na transição da atividade de *comunicação emocional direta* para a *atividade objetiva manipulatória*: a requalificação da relação, em que o adulto deixa de ser o centro da situação psicológica e, em seu lugar, como foco, emerge o

interesse pelos objetos. No âmbito desta atividade principal, o adulto não mais como elemento central, participa e medeia a relação da criança com o mundo de criações humanas objetivadas, pois, para acessar todo o conhecimento histórico-cultural plasmado nos objetos, é preciso, antes, acessar o “portador” desse conhecimento (Leontiev, 1978; Mukhina, 1996; Vygotski, 1996).

Esse fato, de forma alguma desqualifica a ação do adulto no processo que passa a ter um caráter de atividade conjunta, isto é, o adulto medeia a relação da criança com os objetos que lhes são ofertados. O conteúdo e a forma das manipulações, a partir desses processos de mediação, tornam-se mais complexos, especialmente por meio da percepção das possibilidades de atuação com os objetos (rolar, bater, encaixar, lançar etc.).

Nesse sentido, a criança passa a sentir a necessidade de produzir intencionalmente e repetidamente esses resultados. A intenção do bebê em produzir resultados com os objetos passa a ser diferenciada em operações definidas (Mukhina, 1996).

Ao final do primeiro ano de vida, sob a base da experiência adquirida, produz-se uma particularidade nas formas de manipulação objetal: a criança, a partir da percepção das possibilidades de manipulação do objeto, passa a generalizar, empreendendo a mesma ação com todos os materiais, como uma espécie de “teste” (Mukhina, 1996). O processo de apropriação da cultura em sua dimensão material se complexifica à medida que as ações da criança tomam conteúdo e forma mais elaborados. Na atividade conjunta, o adulto, como parceiro mais experiente, também apresenta à criança as habilidades humanas interiorizadas nos objetos, isto é, quais as operações motoras e intelectuais necessárias para empreender seu uso em contexto social (Leontiev, 1978).

Essencialmente a partir dessas necessidades suscitadas no bebê, novas e mais sofisticadas atitudes são por ele desenvolvidas, provocando a transição para uma outra *atividade principal* no desenvolvimento psicológico: a *atividade objetal manipulatória* ou *atividade objetal instrumental* (Pasqualini; Alves; Magalhães, 2021).

Na atividade de manipular e conhecer os objetos da cultura, a criança atribui valores e sentidos. Envoltos por essa atividade, deseja apreender mais impressões do mundo que a cerca: sob essas condições, a criança, na análise de Leontiev (1988a), encontra-se em *atividade*. Nesse sentido, seguindo a premissa da estrutura da atividade elaborada pelo referido teórico, assinalamos que “não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, *realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele*” (Leontiev, 1988a, p.68, grifos nossos).

Desse modo, *estar em atividade* implica estar inteiro no processo, mobilizando, ao mesmo tempo, emoção e cognição (Leontiev, 1988; Vigotski, 2018). Nesses termos,

assinalamos que no “*estado de atividade*”, o aspecto cognitivo não se separa da emoção: o sujeito aprende quando está afetado pelo objeto da aprendizagem (Vigotski, 2018; Toassa, 2021).

Na relação com os materiais e empreendendo atitudes exploratórias/investigativas, a criança descobre, por meio da própria atividade (não espontaneamente, mas na atividade mediada pelo *Outro*, diferenças de texturas, cores, formatos, tamanhos, ao mesmo passo que também faz aproximações, categorizando os objetos por meio das semelhanças, mesmo que ainda não saiba “dar nomes” às coisas, em razão de não ter se apropriado da fala em sua *forma final*. Com toda essa experiência que adquire no contato com os objetos e na relação com as pessoas do entorno, a criança, ao testemunhar o uso das “coisas” nos mais variados contextos sociais, apropria-se dos modos de ação com os objetos e aprende a realizar operações mentais (por meio do signo) imprescindíveis ao desenvolvimento de funções psíquicas que revolucionam substancialmente o nível de consciência, tais como o pensamento e a fala (Vigotsky, 2009; Martins, 2016b).

A comunicação verbal passa a guiar a atividade conjunta bebê-adulto (Lísina, 1987). Esse tipo de comunicação revoluciona o aparato psíquico infantil e amplia o conteúdo da atividade nas ações de manipulação objetal, que passam do estado de exploração diferenciado (bater, balançar, encaixar etc.), para um nível superior, de apropriação das habilidades necessárias ao seu uso social (pentear, cortar, envolver etc.). Isso ocorre porque os processos de mediação empreendidos são pautados em enunciados, isto é, verbalizamos à criança o nome das coisas, os seus modos de funcionamento, suas funções sociais etc.

Essas ações mais complexas com os objetos da cultura – não apenas caracterizadas pelo aspecto sensório-motor, mas com indícios da busca pela compreensão da atividade social humana –, criam possibilidades para o desenvolvimento das *ações lúdicas*, imprescindíveis e características de uma atividade psíquica em nível mais complexo na infância: o *jogo de papéis sociais* (Elkonin, 1998; Lazaretti, 2011; Marcolino, 2013). Abordamos a atividade principal específica da idade pré-escolar ao final deste capítulo, no próximo subitem, quando a relacionamos com os processos que delineiam o surgimento do fenômeno da imaginação no desenvolvimento infantil.

Retomamos nossa exposição sobre os processos que permeiam a *atividade objetal manipulatória* para explicitar a mobilização das funções psíquicas nesse momento da vida humana. Conforme vimos destacando, desde o nascimento, criamos no indivíduo novas necessidades sociais que impulsionam o seu desenvolvimento cultural. Assim, as ações de comunicação dirigidas ao recém-nascido suscitam seu aparato psicológico (ainda em estado

elementar/instintivo), a mobilização de seu sistema funcional que, calcado inicialmente na percepção, motiva uma série de processos relacionados à aquisição de impressões do mundo externo (Mukhina, 1996; Leontiev, 2021).

À medida que esse psiquismo passa a responder aos estímulos com a intenção de estabelecer uma relação comunicativa, outras funções são mobilizadas (atenção voluntária) e formam as premissas para o desenvolvimento de funções em níveis mais elevados, tais como o pensamento e a fala. Com intuito de aclarar essas afirmações, temos o exemplo da atividade de um bebê ao final do primeiro ano de vida, na transição da atividade de *comunicação emocional direta* à *atividade objetual manipulatória* em que as explorações, mesmo ainda incipientes, requerem que o bebê volte intencionalmente sua atenção para o seu objeto de interesse, a fim de que possa operar sobre ele, captando, no plano dos sistemas funcionais (sensório-motor e perceptivo), as qualidades externas do objeto (Zaporózhets; 1987a; Lísina, 1987; Mukhina, 1996; Vygotski, 1996).

A percepção, nesse caso, “ativada” para a apreensão de impressões externas desses objetos, desencadeia a mobilização da atenção voluntária (ainda num nível inicial) para a permanência do bebê em sua atividade de exploração sensorial. A ação conjunta (bebê-adulto) acontece permeada por atos de significação, subsidiados especialmente pela linguagem humana, em sua “versão” verbal, que cria condições específicas de a criança se apropriar da fala a partir da capacidade de orientação (Mukhina, 1996). Eis outra função psíquica *não natural* mobilizada na atividade mediada da criança: a fala.

A apropriação da fala é um processo de ordem interna, mas que tem sua origem no plano externo: nas relações entre sujeitos que se valem da linguagem oral como condição para o ato de comunicação (Vygotski, 1996; Nogueira; Bissoli, 2017). Assim, na relação, a partir da necessidade de se comunicar, em que precisa dizer uma referência do objeto ou do que deseja, a criança aprende a fazer generalizações percebendo que os materiais têm cores, formatos, tamanhos, e que esses atributos dos objetos e as sensações que experimentamos, por exemplo, têm uma forma convencional para serem referenciados: o nome que é, portanto, expresso pela palavra verbalizada.

Na *atividade objetual manipulatória* que, segundo a periodização do desenvolvimento, ocorre aproximadamente a partir do primeiro ano de vida¹⁰¹ – *a posteriori* da *comunicação*

¹⁰¹ Ratificamos que a THC não se ampara em estágios fixos do desenvolvimento humano. Para pensarmos nos períodos do desenvolvimento na infância temos que considerar as condições objetivas de vida e educação experimentada pelo sujeito aprendiz (Pasqualini, 2014), ou seja, sua situação social de desenvolvimento (Vygotski, 1996; Singulani, 2016).

emocional direta –, diversos processos psíquicos são intensamente mobilizados. Nas atitudes exploratórias com os objetos, a criança adquire e enriquece o seu nível de impressões do mundo, uma vez que:

Todas essas são *ações práticas* que conduzem a um resultado externo determinado. Ao mesmo tempo, formam-se na criança as *ações internas*, por meio das quais elas examinam os objetos, compreende sua constituição e as relações entre eles, elabora a ideia de um jogo de um desenho ou de uma construção, lembra de ilustrações e etc. (Mukhina, 1996, p. 44, grifos da autora).

A criança aprende, sobretudo, a perceber, categorizar, nomear, relacionar etc., e todas essas apropriações reestruturam seu sistema psíquico possibilitando o desenvolvimento de funções intelectuais (atenção voluntária, fala, pensamento, memória, autocontrole etc.) em níveis elevados da consciência infantil. Nesse sentido, a autora complementa que “a formação dessas ações internas constitui o *conteúdo principal do desenvolvimento psíquico da criança*. [...] são atos psíquicos permitem a criança orientar-se no mundo que a rodeia e conhecer as condições nas quais realizará as ações práticas” (Mukhina, 1996, p. 44, grifos nossos).

Também as premissas do pensamento são formadas a partir da atividade conjunta, já que o que prevalece nessa *atividade principal*, segundo Elkonin (1987a), é o sistema *criança-objeto social*, caracterizado, portanto, pela dimensão intelectual-operacional. Ao assimilar os modos elaborados de ação com os objetos, o bebê passa a operar com o significado social. A consciência, no processo de desenvolvimento na primeira infância, consegue acessar a dimensão do significado: o objeto converte-se em instrumento da cultura humana (Leontiev, 1978; Mukhina, 1996; Elkonin, 1998).

Vygotski (1996) teoriza sobre a existência de formas específicas de linguagem no curso do desenvolvimento infantil. A primeira, o teórico denominou de *linguagem autônoma* infantil que não está regida pela lógica social e é, por assim dizer, compreendida apenas pelos adultos próximos. Posteriormente, há a transição para a *linguagem autêntica*, que apresenta significados socialmente compreensíveis. O desenvolvimento da linguagem constitui uma neoformação na primeira infância que revoluciona os modos de percepção e atuação da criança no mundo (Vygotski, 2009). Nesses termos, a percepção se requalifica no sistema psíquico e adquire a natureza de percepção semântica (Martins, 2016b).

Nesse sentido, Vygotski (1996) postula que as principais características da primeira infância constituem a percepção generalizada/semântica dos objetos que suscita o desenvolvimento da fala. No curso do desenvolvimento do psiquismo, inicialmente, a criança depende exclusivamente do campo visual direto. Em outras palavras, sua percepção depende

dos objetos – que definem a situação/estímulos – presentes (materialmente) no ambiente: percepção estritamente inicial marcada pelo imediato.

A função da percepção é estruturalmente modificada a partir do processo de apropriação da linguagem e passa a ser semântica. Com o desenvolvimento da linguagem, a percepção se requalifica: percepção sem palavras é substituída pela percepção verbal com sentido e converte-se em percepção generalizada (Vigotski, 1999b; Vygotski, 2009). Assim, a criança, a partir da percepção generalizada, percebe os estímulos/objetos do mundo pela mediação do signo (pelo nome das coisas) e, em seu psiquismo, o mundo passa a ter uma nova e mais sofisticada organização.

Os processos de generalizações no campo da linguagem proporcionam à criança a percepção dos objetos em sua integralidade (Vigotsky, 2009), não mais apenas em seus atributos físicos, mas também compostos pelos sentidos/significações neles “guardados” e compartilhados socialmente (Leontiev, 1978; Martins, 2015). Os elementos materiais da cultura, dessa forma, são apreendidos e referenciados a partir da pronúncia de sons, os quais remetem a um nome, que por sua vez significa algo no âmbito social.

A percepção, nessa dinâmica, reorganiza todo o “material do mundo”, especialmente advindo do campo perceptivo-sensorial. A partir desse movimento, são criadas as imagens psíquicas (Vygotski, 1995; Vigotsky, 2009; Leontiev, 2021). A consciência infantil, a partir desse momento, opera amparada na percepção (em sua forma mais refinada) e as demais funções que constituem o sistema psíquico (pensamento, atenção voluntária, linguagem, autocontrole da conduta) estão “envoltas” pelo campo da percepção semântica (Vigotski, 1999b; 2009).

O acervo de experiências empíricas, resultante da *atividade objetiva manipulatória*, sustenta e motiva uma alteração da atitude da criança na presença dos objetos: na atividade conjunta com o adulto, busca acessar sua função e os modos concebidos socialmente para a sua utilização, isto é, o uso específico do objeto alinhado à função social (Elkonin, 1998). Nesse momento, a manipulação primária, caracterizada pela busca de impressões dos atributos físicos, passa a ser secundária, e a busca pela compreensão do significado social torna-se primordial. A criança, nesse sentido, realiza ações e operações particulares com os objetos, voltadas especificamente à compreensão dos modos de uso em contexto social observados nas ações dos adultos de seu entorno. Essa tentativa de a criança compreender o significado social das coisas se expressa por excelência nas atitudes de imitação (Mukhina, 1996; Elkonin, 1998; Martins, 2015).

Há, portanto, uma reestruturação dentro da própria *atividade objetal manipulatória*. Essa afirmação indica que cada período do desenvolvimento, marcado pela existência de uma *atividade principal*, não se iniciará, desenvolverá e culminará numa transição para o período subsequente da mesma forma. O curso do desenvolvimento psíquico se requalifica/reestrutura à medida que novas experiências e relações sociais passam a definir o conteúdo e a forma de sua atividade no mundo (Leontiev, 1988a; Vygotski, 1995).

A forma mais elaborada, isto é, requalificada da *atividade objetal manipulatória* é a atividade objetal-instrumental que opera especificamente com o signo/instrumento da cultura e, por isso, possui uma função assinalada pela experiência histórica e social (Leontiev, 2021). A partir da ampliação de possibilidades de ações da criança na *atividade objetal manipulatória*, emerge no desenvolvimento da criança uma nova atividade que guiará processos psíquicos ainda mais complexos entre os três e seis anos: *jogo de papéis sociais*¹⁰². Aproximadamente entre os três e seis anos, a melhor forma de a criança se expressar é pela atividade de *faz de conta* (VYGOTSKI, 1996). Essencialmente, por meio da especificidade do brincar simbólico – exercendo papéis e “fazendo de conta que as coisas e situações existem”, a criança poderá ampliar suas possibilidades de compreensão da atividade humana e, por conseguinte, suas formas de agir no mundo.

Os conceitos e processos psíquicos que derivam dessa *atividade principal* na infância são contemplados no próximo subitem, em que se busca abordar a dimensão teórica de nosso objeto de estudo: indícios da mobilização da função imaginação por meio da prática educativa com os *Cantos de trabalho*.

3.3 A imaginação como fenômeno de ordem superior no sistema psíquico humano

*“Imaginação é quando a gente imagina uma coisa...
quando sonha com essa coisa que você quer ser.
A gente vê a imaginação no cérebro!”*

Daniel¹⁰³ – 5 anos

A partir das assertivas expressas na epígrafe acima, pretendemos adensar as discussões sobre a atividade de imaginação para conferir a ela o *status* de fenômeno típico da consciência humana (Vygotski, 1999a; Luria, 2013). As palavras de Daniel – especialmente as que

¹⁰² Essa atividade principal também pode ser referenciada com as seguintes terminologias: “Brincadeira de papéis sociais”, “Jogo de papéis sociais”, “Jogo protagonizado”, “Jogo dramático”, “Jogo simbólico” e “faz-de-conta”.

¹⁰³ Daniel compõe o grupo de crianças participantes da pesquisa. Anunciamos que a elaboração do pensamento expressada pela fala de Daniel corresponde a sua situação social de desenvolvimento.

compõem sua última afirmação – fornecem-nos indícios da complexidade dessa atividade no sistema psíquico e auxiliam-nos na tarefa de *desnaturalizar* o desenvolvimento da imaginação, principalmente quando vinculado ao período da infância.

Discutimos nos subitens anteriores, conceitos fundamentais da THC explicativos do processo de humanização e, para isso, esforçamo-nos para articulá-los às *atividades principais* na infância, na tentativa de tornar mais compreensível o complexo processo de tornar-se humano a partir das experiências mediadas pela ação do *Outro*. Nesse momento, nosso empenho consistiu em apresentar a gênese e desenvolvimento da imaginação relacionando-a ao desenvolvimento das demais funções superiores no sistema psíquico humano, tais como memória, pensamento, fala e função simbólica da consciência.

Conforme vimos, os princípios do aporte teórico eleito para o estudo definem a humanização como um processo de natureza social, em que a apropriação e o desenvolvimento das formas superiores da consciência humana são essencialmente engendrados nos processos de vida e educação vivenciados pelo sujeito (Leontiev, 1978; 2021). Nessa linha, a imaginação consiste numa função superior do sistema psíquico humano, que “nasce” e se desenvolve a partir da inter-relação de outras funções superiores, decorrentes de toda experiência social do sujeito (Vigotski, 1999a; Vigotsky, 2009; Gobbo, 2018).

Vigotski (1999a) destaca o fenômeno da imaginação como uma operação interna que o sujeito realiza amparado a uma série de funções intelectuais desenvolvidas e que, portanto, não pode ser compreendida como “[...] um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas *uma função vital necessária*” (Vigotski, 2009, p. 19, grifos nossos). Nesses termos, “a imaginação deve ser considerada uma forma *mais complicada da atividade psíquica*, a união real de várias funções em suas peculiares relações (Vigotski, 1999a, p. 127, grifos nossos).

As assertivas teóricas do autor nos permitem inferir que a imaginação, sendo uma forma refinada da consciência humana, principia nas ações e contextos de brincadeiras no período da infância, para constituir força motriz no processo de produção dos meios de existência na idade adulta (Leontiev, 1978; Vigotski, 1999a; Vigotski, 2009). Desse modo,

[...] *a imaginação, base de toda a atividade criadora*, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo que o nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso *é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia*. (Vigotski, 2009, p. 14, grifos nossos).

A partir do exposto, apreendemos a função imaginação como base para as objetivações humanas que se fazem presentes nas diferentes esferas da vida, inclusive na cotidiana. A concepção de cultura como construção histórica, amplamente explorada nas produções de Marx (1969; 2008) e teóricos da THC (Vigotski, 1999a, 2009; Leontiev, 1978, 1988a, 2021; Elkonin, 1998), revela que, no processo de modificação da natureza, o ser humano, ao criar elementos materiais (objetos, utensílios, máquinas, ferramentas etc.) necessários à produção de sua existência no mundo, engendrou, por conseguinte, transformações substanciais em seu aparato psíquico.

Dentre as qualidades psicológicas concebidas pela atividade de trabalho, ressaltamos a capacidade humana de conservar e apoiar-se na experiência das gerações anteriores (Vigotski, 2009). Assim, Vigotski (2009, p. 22, grifos nossos) “[...] [nas] descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram como resultado de uma *imensa experiência anterior acumulada*”.

Nessa perspectiva, para produzirmos as condições necessárias à nossa existência, não precisamos “inventar a roda” todos os dias, mas apoiamos no patrimônio cultural preexistente. A evolução histórica da humanidade arquitetou-se no processo de apropriação-objetivação das capacidades cristalizadas nos objetos da cultura, em especial, nos modos de operações motoras e intelectuais requeridas para o uso em contextos sociais (Leontiev, 1978; Duarte, 2013), fator esse estreitamente vinculado à formação e ao desenvolvimento da função imaginação no psiquismo humano.

Logo, a atividade de criação, como “[...] condição necessária da existência” (Vigotski, 2009, p. 16) e genuíno produto da função imaginação,

[...] não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, *mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica* e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho se comparado à criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da *imaginação coletiva*, que une todos esses grãozinhos, não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo dos inventores desconhecidos. (Vigotski, 2009, p.15-16, grifos nossos).

Com essa afirmação, perspectivamos traçar argumentos dirigidos a desnaturalizar a concepção de imaginação¹⁰⁴ como sinônimo de “dom divino” concedido apenas para uma “parcela de privilegiados” da sociedade. As produções teórico-científicas de Vigotski (2009) e Luria (2013) revelam-nos que a ilimitada capacidade humana de aprendizagem, possibilitada pela plasticidade cerebral – base orgânica da atividade mental –, permite que conservemos as

¹⁰⁴ Quando articulada à ideia de “ser criativo”.

marcas da alteração (reprodução) e concebamos, também, outro gênero de comportamento psíquico: *combinatório ou criador*.

Pontuamos o conceito de *natureza social* (Leontiev, 1978) como premissa de possibilidades superiores de desenvolvimento da consciência dos sujeitos, independentemente dos condicionantes¹⁰⁵ de gênero, raça, etnia, classe social etc., “elucubrados” pela lógica da sociedade capitalista alienante. Apreendemos que o desenvolvimento da imaginação, em níveis mais sofisticados – assim como as demais funções do psiquismo humano – constitui fruto dos processos de vida e educação dos quais a pessoa participa, ocupando um *lugar privilegiado* no sistema de relações sociais (Leontiev, 1988a).

Conforme o subitem anterior, durante a *atividade objetal manipulatória*, no ato de testemunhar a função social dos objetos, a criança adquire repertório de ações que criam bases em seu sistema psíquico sob as quais operações mais complexas serão concebidas, como, por exemplo, as ações lúdicas no *jogo de papéis sociais* (Elkonin, 1998; Lazaretti, 2016).

Com intuito de explicar como a criança passa a realizar as ações lúdicas na brincadeira, julgamos necessário resgatar o conceito expresso por Elkonin (1987a) de sistemas de relação, para expor que na *atividade objetal manipulatória* o sistema consiste em *criança-objeto social* e a esfera de desenvolvimento psíquico em dominância em *intelectual-operacional* (operações intelectuais com os objetos). Assim, “[...] o *interesse pelo adulto se transfere para os objetos*, a criança incorpora a ação com os objetos. Quando aprende a manejar os objetos, se torna mais autônoma, imita as ações do adulto [...]” (Mukhina, 1996, p. 47, grifos nossos).

As assertivas da autora evidenciam que, com repertório de impressões de mundo alargado (primeiro ano de vida), e na apropriação dos modos de ação plasmados nos objetos da cultura (final da primeira infância), o interesse da criança, progressivamente¹⁰⁶, começa a se transferir para a imitação da atividade adulta (uso social dos objetos), o que configura significativo salto qualitativo no sistema psíquico, especialmente pelos estreitos vínculos com o desenvolvimento da fala e do pensamento (Mukhina, 1996; Pasqualini, 2010). Processos esses em “efervescência” nesse período.

O conteúdo da atividade na imitação se altera e os objetos não servem mais para serem lançados, apertados ou levados à boca (como nas explorações primárias), mas são utilizados seguindo “modelos de ação” observados em âmbito social (Mukhina, 1996; Elkonin, 1998). Assim, já “apoderada” das qualidades externas dos objetos (formas, tamanhos, texturas etc.), a

¹⁰⁵ Defendemos, com base nos princípios teóricos da THC e Pedagogia Freinet, que toda pessoa nasce com potencialidades para aprender.

¹⁰⁶ Ratificamos que os processos nunca se desvinculam das ações com o meio.

criança volta-se à apropriação das propriedades internas (modos de ação e função social) capazes de ampliar substancialmente sua experiência no mundo: aprende a fazer generalizações. Inferimos estar diante das *ações embrionárias* para a atividade de imaginação no *jogo de papéis sociais* no período subsequente (entre três e seis anos), na infância (Elkonin, 1998; Lazaretti, 2016; Gobbo, 2018).

Continuamente, transferindo os modos de ação com os objetos nas diversas circunstâncias, a criança, imitando as operações da atividade humana adulta (alimentar o bebê, pentear o cabelo, usar o telefone etc.) apreende os significados compartilhados socialmente. Sob essas condições, a imitação não pode ser concebida como operação passiva, de mera reprodução das situações testemunhadas pela criança, mas como atividade requerente de conduta ativa, de reconstituição subjetivada das ações realizadas pelo *outro* nas diferentes esferas da sociedade (Lazaretti, 2016).

Nessa perspectiva, a criança, ao final da primeira infância¹⁰⁷, agora mais autônoma e com um domínio da realidade que a cerca, passa a imitar as ações humanas adultas seguindo modelos de condutas, revelando uma significativa mudança nos motivos e necessidades de sua atividade: apropriação dos elementos não-materiais da cultura, objetivados nas regras, leis, costumes, convenções etc., conteúdo implícito das *relações entre os sujeitos na sociedade* (Elkonin, 1998; Lazaretti, 2016). Essa nova possibilidade no processo formativo da criança – que inclusive “marca” a transição para um novo e superior patamar de desenvolvimento – resulta da apropriação de duas funções basilares à imaginação: a fala e o pensamento.

Vygotski (1999a, p. 127) argumenta a existência de “[...] extraordinária afinidade, a proximidade entre os processos do pensamento e da imaginação” e complementa a relação entre as funções explicando que “assim como no desenvolvimento do pensamento infantil, no desenvolvimento da imaginação *o momento crítico principal coincide com o surgimento da linguagem*” (Vygotski, 1999a, p. 128, grifos nossos).

Conforme vimos demonstrando ao longo do trabalho, o desenvolvimento da consciência infantil passa por uma importante revolução com a aquisição do signo (Pino, 2005). Ao longo da primeira infância, especialmente na *atividade objetal manipulatória*, na atividade conjunta com os adultos, nas atitudes de comunicação e explorações objetais, a atividade psíquica é, segundo Vygotski (1995), qualificada no sincretismo, caracterizando o pensamento como *pré-intelectual* e a linguagem como *pré-verbal*.

¹⁰⁷ Lembramos que na THC esses se constituem “marcos referenciais” e, por isso, precisamos sempre considerar o conceito de situação social de desenvolvimento em que se encontra o sujeito.

À medida que os adultos do entorno organizam, oferecem e apresentam os elementos materiais da cultura ao bebê, e o fazem emitindo sons que significam algo – nomeando constantemente objetos, pessoas, lugares e situações –, *ações de orientação* são produzidas no desenvolvimento e permitem que a fala do outro seja, gradativamente, melhor compreendida e, posteriormente, internalizada (Mukhina, 1996). Ainda externa ao bebê, essa linguagem, com objetivo social, constitui importante fator para a “[...] assimilação da linguagem desenvolvida” (Nogueira; Bissoli, 2017).

As *ações de orientação* criadas pelos adultos nas situações de comunicação com o bebê constituem base para os avanços qualitativos no processo de apropriação das formas mais elaboradas do pensamento e da fala. Paulatinamente, ao adquirir maior domínio dos significados e sentidos sociais das palavras proferidas pelos adultos de seu entorno, a fala torna-se verbal e,

[...] surge da união do pensamento com a linguagem, momento em que a criança passa a dominar os objetos do seu entorno por conta própria. A linguagem se intelectualiza e o pensamento se verbaliza, possibilitando à criança a ampliação ativa do vocabulário e o domínio de um número maior de palavras. (Nogueira; Bissoli, 2017, p. 106).

Dominando a função semiótica da linguagem, o pensamento avança do sincretismo para o *pensamento por complexos* (Vigotski, 1999b; 2009; Martins, 2016b). Sob essa ótica, a revolução no psiquismo infantil (Vygotski, 1996) provocada pela apropriação da fala, altera o lugar ocupado pela criança nas relações, oportunizando, assim, níveis cada vez elevados de sua atividade no mundo (Vygotski, 1996).

Ratificamos que, ao aprender a se comunicar por meio da linguagem, significando as “coisas” e eventos do seu entorno, a criança passa a operar não mais ancorada na concretude da realidade objetiva, mas sob um campo psíquico mais complexo: o plano ideativo. As linhas de desenvolvimento da fala e do pensamento se fundem formando uma nova possibilidade de conduta (mais sofisticada) frente ao mundo (Vygotski, 1996; Vigotsky, 2009). Desse modo, a apropriação da fala

[...] possibilita abstração do objeto sobre a *forma de ideia, por meio do pensamento, essa abstração conquista objetividade*, ou por outra, em altura material necessária para que a representação conquiste fidedignidade em relação ao objeto que representa, tornando-se guia da ação intencionalmente dirigida determinados fins conscientes. (Martins, 2016b, p. 1574, grifos nossos).

O pensamento alça níveis mais elaborados, “desprendidos” da materialidade e dos elementos que estão sob o alcance da visão, para operar pautado no plano ideativo (Vigotski, 1999b; Vygotski, 2009; Martins, 2016b). Amparada pelo signo, a criança se liberta das amarras

do campo visual para agir com base no campo semântico (significado), fato esse fundamental para a gênese da função imaginação.

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de *representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele*. Com ajuda da linguagem, a criança tem a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. A criança pode expressar com palavras também aquilo que não coincide com a combinação exata de objetos reais ou das correspondentes ideias. Isso lhe dá a possibilidade de se desenvolver com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras. (Vigotski, 1999b, p. 122, grifos nossos).

O momento caracterizado pela manipulação de objetos possibilita à criança a formação de *imagens psíquicas* que, “armazenadas” na memória (em seu aspecto semântico), podem ser, na idade pré-escolar, voluntariamente acessadas para fins de autorregulação do comportamento e maior domínio da realidade objetiva (Mukhina, 1996; Vigotski, 1995).

Por esse motivo, depreendemos não ser correto alegar que existe atividade de imaginação – nos termos defendidos por Vigotski (1999a; 2009) –, durante os primeiros anos de vida (primeira infância). “Penso que a brincadeira com a situação imaginária é algo essencialmente novo, *impossível para criança até aos 3 anos*; é um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na situação imaginária, *liberta a criança das amarras situacionais*” (Vigotski, 2008, p. 29, grifos nossos).

Sob essa alegação, ressaltamos que os elementos constitutivos da atividade de imaginação possuem íntima relação com modos mais elaborados do pensamento (Martins, 2016b). Todavia, vale referenciar que todas as conquistas do desenvolvimento psíquico consolidadas na primeira infância consubstanciam as bases orientadoras sob as quais funções mais complexas da consciência se apoiarão para existir nas “etapas” subsequentes, como é o caso da imaginação.

Atuar no plano ideativo, operando apenas com o significado dos objetos e eventos, subsidia a realização de uma atividade intrapsíquica importante para a imaginação: função simbólica da consciência. É, pois, especialmente por meio dessa função psíquica de ordem superior que a criança em idade pré-escolar tem condições de empreender ações lúdicas, substituindo um objeto por outro, tornando possível contextos imaginários em situações de brincadeiras. Nessa direção,

o uso de objetos para substituir objetos ausentes e necessários à interpretação do papel exige a separação entre o campo real (ótico) e o campo do significado (imaginário), constituindo na criança a função simbólica da consciência, essencial para a formação e desenvolvimento da imaginação [...]. (Marcolino, 2017, p. 156-157).

Elkonin (1998) explicita que o *jogo de papéis sociais* “surge” na ontogenia como uma necessidade de a criança atuar e compreender a essência das relações sociais adultas, uma vez que se encontra numa condição distanciada da atividade de produção dos meios de existência humana: o trabalho. Embora já possua um considerável repertório e domine grande parte dos elementos materiais e não-materiais da cultura, a criança não pode agir tal como os adultos agem na realidade objetiva. Assim, atua “suprindo” essa necessidade psíquica de compreender o conteúdo da vida em sociedade, empreendendo ações lúdicas com os objetos, compondo enredos e assumindo papéis nos contextos de brincadeiras.

Para Elkonin (1998) e Vigotski (2008), essa necessidade de a criança compreender o mundo com base nas atividades específicas do universo adulto (cozinhar, dirigir, trabalhar etc.) suscita “[...] uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente” (Vigotski, 2008, p. 25). Assim, na brincadeira, criança quando cria uma situação imaginária está estabelecendo uma divergência entre “[...] o campo visual e o semântico” (Vigotski, 2008, p. 26).

Enquanto, ao final da primeira infância, a criança já conquistou a capacidade de dominar os objetos, na idade pré-escolar, busca empreender modelos de ação com estes inseridos em contextos imaginários (elaborados no plano psíquico) que representam o seu uso vinculado ao conjunto de relações que as pessoas estabelecem entre si. Desse modo, o motivo que leva a criança a agir na brincadeira não é mais manusear isoladamente os objetos imitando as condutas do adulto, mas assumir um papel representando ações constituídas de sentidos sociais (Elkonin, 1998; Marcolino, 2017).

Não dispondo fidedignamente de todos os elementos materiais necessários à ação do papel na brincadeira (carros, fogão, agulhas, aviões, termômetros, por exemplo), ancoradas na capacidade de generalizar e transferir significado (intensamente mobilizada ao final da primeira infância), as crianças superam essa dificuldade empreendendo ações lúdicas: aplicando substitutivos de significados aos objetos.

Assim, na atividade de *jogo de papéis sociais*, com a fala já internalizada, o pensamento em nível mais elaborado e expressivo repertório de experiências “armazenado” na memória, a criança apresenta condições para objetivar-se no mundo subsidiada pela atividade de representar em seu pensamento “coisas” ausentes, planejar as ações antecipadamente, vivenciar diferentes emoções e elaborar sentimentos advindos de papéis e situações idealizadas, isto é, concebidas no plano psíquico. Nesses termos, a criança atua na brincadeira por meio da função imaginação:

- retratando contextos sociais/**temáticas** (hospital, mercado, escola, cinema, biblioteca, fábrica, aniversário etc.);
- compondo cenários (casas, cabanas, mobílias, meios de transportes, computadores etc.) com materiais sem significação (tecidos, pedaços de madeiras, caixas de papelão etc.) empreendendo **ações lúdicas** (com base na função simbólica da consciência);
- assumindo **papéis sociais** (mãe, bombeiro, dona do circo, entregador de pizza, delegado, noivo, médico, cantora etc.);
- representando situações sociais/**enredos** (consulta médica, compras no shopping, cirurgia em animais de estimação, nascimento de um bebê, captura de uma onça etc.);
- exprimindo o **conteúdo** das relações entre os papéis (policial que adverte o cidadão no trânsito; o cliente que se queixa da demora em ser atendido; o pai da noiva que a acompanha até o altar etc.).

“A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas quanto mais rica a experiência, mais rica deve ser também a imaginação” (Vigotski, 2009, p. 22, grifos nossos). Em razão da integralidade do psiquismo humano, como sistema em que as funções se desenvolvem de forma articulada, buscamos abordar o desenvolvimento da imaginação relacionando-a às funções psíquicas superiores das quais necessariamente “depende” para existir como atividade complexa da consciência. Em virtude disso, empreendemos, ao longo de todo o trabalho, esforços para articular o nosso objeto aos conceitos teóricos das *atividades principais* na infância, em especial a atividade da idade pré-escolar caracterizada pelo *jogo de papéis sociais*¹⁰⁸.

“A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de *elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa*” (Vigotski, 2009, p.19, grifos nossos). Apoiadas na assertiva do autor, depreendemos que no período da infância, especificamente na atividade de *jogo de papéis*, conseguimos observar claramente essa dinâmica da atividade de imaginação quando a criança já se mostra capaz de representar “coisas” e/ou situações as quais teve a oportunidade de presenciar, percebendo a partir do sistema perceptivo-sensorial e significando por meio do caráter semiótico da linguagem.

¹⁰⁸ Especialmente por se tratar da faixa-etária com a qual atuamos ao longo da pesquisa em campo.

Na brincadeira, a criança, para representar fidedignamente a realidade “[...] *aprende a agir em função do que tem em mente* e não do que vê (Vigotski, 2008, p. 29, grifos nossos). Assim os contextos criados no jogo ocorrem

[...] no campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação. (Vigotski, 2008, p. 30).

Com base nestas afirmações, destacamos que a memória voluntária, como uma função psíquica de ordem superior, constitui importante substrato para a atividade de imaginação (Leontiev, 1988b; Vigotski, 2009; Couto, 2013; Gobbo, 2018). Como função em dominância na idade pré-escolar (Vygotski, 1995; Luria, 2013) atua sobre a atividade de imaginação ao possibilitar à criança “[...] reproduzir ou repetir meios de condutas anteriormente criadas elaborados ou *ressuscitar marcas de impressões precedentes*” (Vigotski, 2009, p. 10, grifos nossos). Assim, a imaginação emerge orientada também pela memória, que torna possível o acesso ao “vivido”, possibilitando a atividade reconstituidora ou reprodutiva e, do mesmo modo, servindo de sustentáculo para toda a atividade criadora.

Disso, depreendemos que a imaginação, como atividade psíquica de ordem superior, constitui uma neoformação no psiquismo da criança em idade pré-escolar (Vygotski, 1996), que se desenvolve em consonância às oportunidades de agência do sujeito no mundo “[...] no seio da cultura historicamente construída pelos que os antecederam, situação em que há a possibilidade de combinar dados, mudá-los e criar algo novo” (Gobbo, 2018, p. 22).

Em síntese, compreendemos ser a função docente alargar o repertório de vivências da criança desde os seus primeiros momentos na escola, em especial pela sua capacidade de compor, de forma intencional e consciente – voltada para o máximo desenvolvimento na infância –, tempos, relações, espaços e materiais (T-R-E-M¹⁰⁹), de modo a atender as reais especificidades de formação da inteligência e personalidade das crianças (Akuri, 2022). Sob essa compreensão,

a conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da *necessidade de ampliar experiência da criança*, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação [e imaginação]. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mas ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais

¹⁰⁹ Este conceito resulta do modelo elaborado por Akuri (2022) como unidade de análise dos dados em sua tese de doutorado em Educação. De acordo com a autora, a organização dos tempos (T), relações (R), espaços (E) e materiais (M) – T-R-E-M – constitui elemento fundamental para a elaboração de um currículo na Educação Infantil dirigido às máximas possibilidades de desenvolvimento humano.

circunstâncias das mesmas – *mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação*. (Vigotski, 2009, p. 23, grifos nossos).

Nesse sentido, os *Cantos de trabalho* constituem uma didática favorecedora dessa educação desenvolvente porque não torna homogêneos os processos educativos, não determina, mas oferece diferentes possibilidades de atuação das crianças que, seguindo os próprios interesses e necessidades, articulam-se e envolvem-se nas proposições por inteiro (afeto-intelecto), tornando este efetivamente um processo de desenvolvimento.

Seguimos com o estudo apresentando, no próximo capítulo, intitulado de “*desenvolvimento da imaginação: unidade teoria e prática*”, o processo de análise dos dados produzidos nas sessões de experimento didático, reveladores dos indícios da atividade de imaginação no conteúdo das condutas das crianças envolvidas pelas proposições com os *Cantos de trabalho*.

4 SOFISTICAÇÃO DA FUNÇÃO IMAGINAÇÃO:
unidade teoria e prática

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Paulo Freire

As assertivas de Paulo Freire (1996, p. 25), primorosamente expressas em sua obra *Pedagogia da autonomia*, sinalizam o teor das discussões perspectivadas ao longo deste capítulo. Empenhamo-nos em articular os elementos da prática pedagógica (ações do trabalho em campo com a atividade experimental) aos elementos teóricos da ciência psicológica (THC) e pedagógica (*Pedagogia Freinet*) eleitas como aporte do estudo, com intuito de responder ao problema de pesquisa.

A partir das análises dos dados produzidos, conduzimos as exposições com vistas a confirmar ou refutar a **tese** de que *a função imaginação no psiquismo infantil pode ser potencializada a partir de proposições formativas com os Cantos de trabalho, uma vez que a dinâmica didático-pedagógica possibilitada por essa prática – motivadora da atividade da criança, da livre expressão, da mediação docente e da organização intencional do trabalho educativo – ativa significativamente o conjunto de funções psíquicas superiores, propiciando, assim, processos educativos reveladores de saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico da criança.*

As discussões em torno da nossa **tese** podem ampliar para a comunidade científica aspectos fundamentais do nosso objeto de estudo, criando, assim, condições favoráveis para a superação do pensamento ainda insipiente sobre os impactos da docência no desenvolvimento da função imaginação no período da infância. Intentamos, a partir da elaboração deste estudo, subsidiar processos formativos dos docentes brasileiros e, como bem explicita o educador e filósofo brasileiro, provocar mudanças qualitativas nas relações e proposições educativas desenvolvidas no interior das EEI. Concordamos integralmente com a máxima do autor e afirmamos a relação dialética entre teoria e prática revelada como *elemento vital* do trabalho docente dedicado a promover as melhores possibilidades de desenvolvimento humano nas instituições que atuam com as crianças da Educação Infantil.

No terceiro capítulo, apresentamos a natureza teórico-científica da atividade de imaginação amparadas no conhecimento difundido pelos estudos e pesquisas dos autores clássicos da Psicologia Soviética. Nesse momento, com a finalidade de apreendemos a complexidade dos processos formativos em âmbito escolar, respaldamos nossas asserções nas produções de pesquisadores contemporâneos dedicados a compreender as implicações

pedagógicas dos pressupostos da THC na escola da infância, a saber, Mello (2006; 2012; 2017; 2020); Bissoli (2001; 2005); Lima (2001; 2005; 2022); Pasqualini (2006; 2010; 2014); Marcolino (2013); Couto (2013); Lazaretti (2012; 2013; 2016); Akuri (2016; 2022); Gobbo (2018); Kusunoki (2018; 2021).

As discussões elaboradas pelos autores supracitados, que se fundamentam na THC para argumentar as contribuições e papel da escola nos processos de formação humana, são aproximados, ao longo das análises, aos princípios orientadores da Pedagogia de Célestin Bapstin Freinet (1896-1966). Consideramos substancial e profícua a aproximação entre THC e Pedagogia Freinet para a abordagem mais aprofundada do problema e objetivos elaborados para a pesquisa, uma vez que partimos do princípio de que os *Cantos de trabalho*, como dinâmica didático-pedagógica favorecedora da atividade infantil, podem mobilizar intervenções docentes capazes de suscitar as crianças à atividade, potencializando, assim, o desenvolvimento da função imaginação.

No primeiro enfoque teórico – THC –, obtivemos o substrato psicológico para compreender, à luz da ciência, a complexidade do fenômeno imaginação; enquanto que, no segundo – Pedagogia Freinet –, apropriamo-nos do substrato didático-pedagógico para apreendermos a natureza dos *Cantos de trabalho* como dinâmica motivadora da intervenção docente e atividade infantil. Ao articularmos os enfoques, tivemos, assim, condições objetivas de discutir e analisar os possíveis impactos positivos que a prática com os *Cantos de trabalho* pode provocar no processo de desenvolvimento da capacidade de imaginar na infância, especialmente no contexto da EEI.

Nessa direção, ao apresentarmos a profundidade filosófico-conceitual da Pedagogia Freinet, amparamos as discussões nas obras de Freinet (1969; 1973; 1976a; 1976b; 1991; 1998), Freinet; Salengros (1977); E. Freinet (1979), assim como nas produções acadêmicas de estudiosos da atualidade dedicados a compreender, disseminar e praticar as ideias sublimes do professor francês que revolucionou substancialmente a prática docente em seu tempo histórico.

Dentre os autores, destacamos as obras de Sampaio (1989), Ferreira (2002; 2015), Ribeiro (2009), Canova (2011), Nunes (2011), Junior (2012), Kanamaru (2014), Muratt (2015), Lorenzo (2016), Barros; Silva e Raizer (2017), Elias (2017), Ibernón (2017), Lima; Akuri (2017), Silva; Lima; Valiengo (2017), Scarpato (2017), Souza; Mello (2017); Caetano; Bortolanza (2018), Kusunoki (2018; 2020); Mello (2021a), Arena (2021); Silva (2021) e produções de educadores da REPEF (2011).

Com base no problema de pesquisa, foram elaborados eixos de análise forjados para amparar argumentações sobre a mobilização da função imaginação a partir da atividade da

criança nos *Cantos de trabalho*. Desse modo, resgatamos a questão norteadora do estudo e delineamos eixos de análise com foco nas condições objetivas e subjetivas dos sujeitos envolvidos nas situações formativas com os *Cantos de trabalho*, conforme apresentamos na sequência:

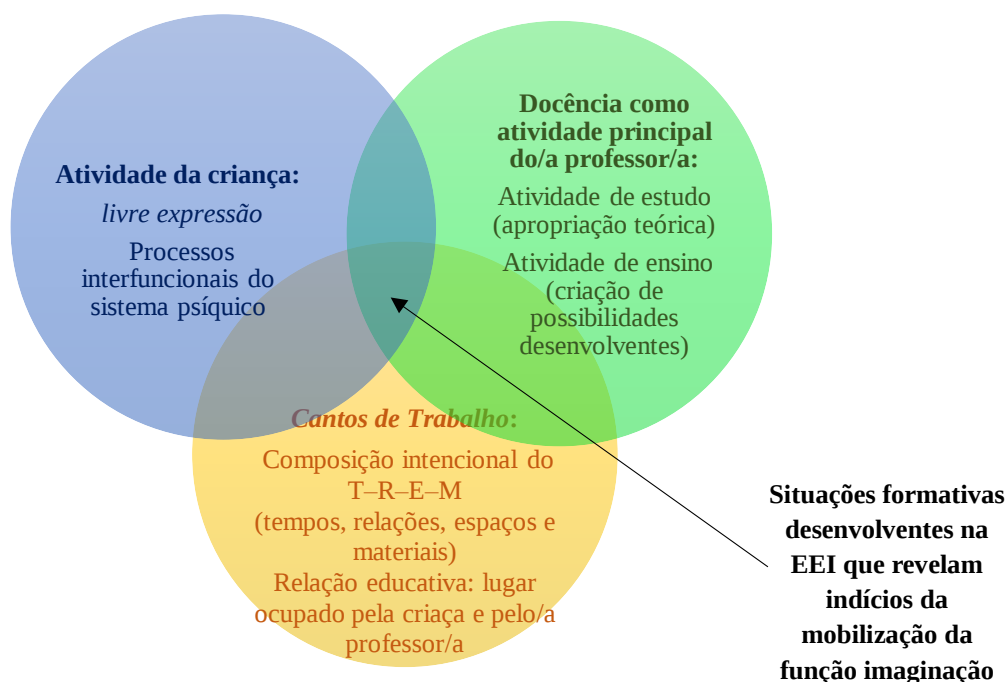
- i) **Atividade da criança:** reveladora da *livre expressão* e de processos interfuncionais do sistema psíquico¹¹⁰;
- ii) **Atividade do/a professor/a:** sofisticada pela atividade de estudo e profissional e atividade de ensino¹¹¹;
- iii) ***Cantos de trabalho*:** materializados pela composição intencional dos tempos, relações, espaços e materiais (TREM) e relação educativa (lugar ocupado pela criança e pelo/a professor/a).

Na figura abaixo, apresentamos uma síntese com a intersecção desses eixos como elementos fundamentais à criação de condições objetivas e subjetivas favoráveis à mobilização da função imaginação na criança da Educação Infantil:

¹¹⁰ Referimos à relação sistêmica entre as funções psíquicas superiores (pensamento, fala, memória, função simbólica da consciência etc.) que subsidiam a atividade de imaginação.

¹¹¹ Apropriação teórica como condição para a criação de possibilidades formativas desenvolvintes.

Figura 20 - Eixos construídos para análise dos dados produzidos com os experimentos didático-formativo.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora. (Kusunoki, 2023).

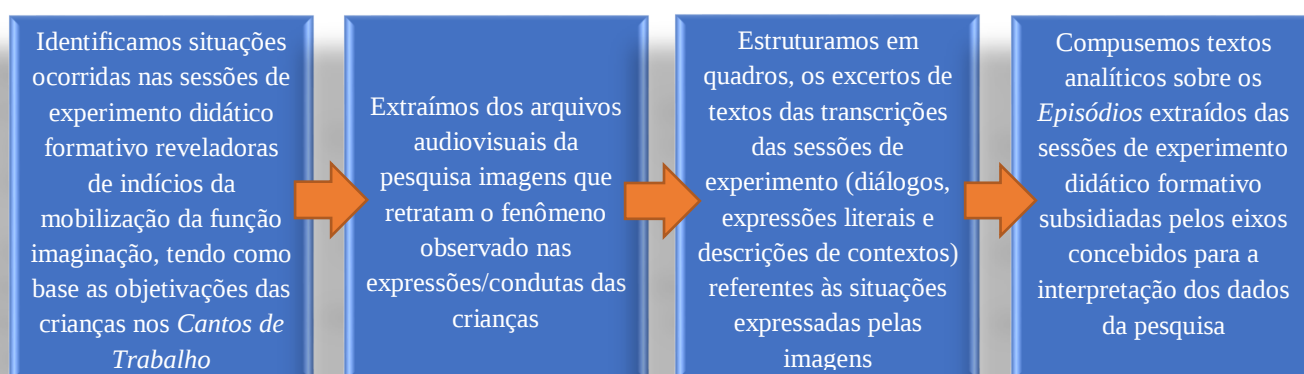
Conforme aclaramos na parte metodológica, expusemos os dados sob a configuração de *Episódios* – apresentação dos contextos e objetivações identificados nas sessões de experimento capazes de revelar a *essência formativa* dos processos vivenciados pelas crianças e pesquisadora nos *Cantos de trabalho*.

Nossa opção por esse formato se ancorou na compreensão dos *Episódios* como genuíno modo de documentar e sistematizar os dados que, construído a partir da observação docente acurada, tornou visíveis as aprendizagens, potencialidades e essência do “ser criança”. Em síntese, os *Episódios* se aproximam da essência do modelo italiano de registro e documentação pedagógica na Educação Infantil conhecido como *mini-histórias*: uma maneira poética e profícua de expressar a potência dos processos que “inauguram” o desenvolvimento cultural da criança. Fochi (2019), estudioso brasileiro dedicado às delicadezas da infância, apresenta-nos a definição deste conceito de documentação pedagógica “[...] como rapsódias da vida cotidiana que, ao serem narradas textual e imagetivamente, *tornam-se especiais pelo olhar do adulto* que as acolhe, *interpreta-as*, e *dá valor* para a construção da memória pedagógica” (p. 49, grifos nossos).

A partir desse arranjo documental, damos voz e vez às crianças e a elas atribuímos – não somente, mas também conceitualmente –, um lugar privilegiado nas relações educativas estabelecidas na escola (Pasqualini; Lazaretti, 2022). Da mesma maneira, a posição ocupada pelo adulto é modificada por essa dinâmica de documentar a vida EEI. Esse “novo” lugar é revelado especialmente por meio da ampliação de possibilidades dos processos autorais docentes, expressos pela mobilização – genuinamente em níveis superiores –, das capacidades de observar e de reflexão no processo de composição documental (Barros; Silva; Raizer, 2017).

Após o desenvolvimento das ações em campo, sobretudo na etapa de análise dos dados produzidos pela atividade de intervenção, a pesquisadora, tendo vivenciado as situações propostas às crianças participantes do estudo, subsidiada pelo acervo fotográfico e audiovisual, compôs os *Episódios* com base nas ações explicitadas no modelo a seguir:

Figura 21 - Processo de composição dos *Episódios* com base nos dados produzidos nas sessões de experimento didático formativo



Fonte: Elaboração da autora. Dados da Pesquisa. (Kusunoki, 2023).

A partir dessas exposições iniciais, seguimos apresentando, sob a configuração de *Episódios*, os dados componentes do processo de análise sobre a atividade da criança nos *Cantos de trabalho*. Neste sentido, no próximo subitem, empenhamo-nos a analisar a atividade da criança com foco nos indícios da mobilização da função imaginação.

4.1 Os *Cantos de trabalho* como proposição didático-pedagógica favorável à mobilização de processos imaginativos da criança

“Imaginação é uma coisa que a gente quer, não tem e pensa para querer”

Rosa Flor¹¹² – 7 anos
Setembro de 2023

Conforme aclarado no capítulo 2, os *Cantos de trabalho* consistem numa proposição pedagógica organizada especialmente pelo profissional docente para suscitar a atividade infantil. Embora essa forma de encaminhar o trabalho requeira uma organização espacial específica – em espaços circunscritos com diversidade em propostas e elementos materiais –, os *Cantos de trabalho*, inspirados na perspectiva Freinetiana, sobrepujam o aspecto aparente da organização física do ambiente.

Em essência, os *Cantos de trabalho* estabelecem uma dinâmica de trabalho pedagógico favorável a situações formativas, tanto para a criança que escolhe, deseja, toma decisões, argumenta, espera, negocia, relaciona-se, opina, pensa e envolve-se segundo os próprios interesses; como para o/a docente que, ao praticar com as crianças essa proposta inspirada na *Pedagogia Freinet*, organiza, seleciona, planeja, pensa, (re)elabora, projeta, acolhe, observa, compõe, medeia, avalia e sofisticada os processos que marcam sua identidade como docente na Educação Infantil (Freinet, 1973; 1976a; E. Freinet, 1979; Sampaio, 1989; Kusunoki, 2018).

No decorrer das proposições com os experimentos didático-formativos, a partir de um espaço organizado intencionalmente para mobilizar a atividade, as crianças envolveram-se em proposições orientadas segundo os próprios interesses. Desse modo, as crianças expressaram *tateios experimentais* (Freinet, 1977) acerca do ser e estar no mundo ao efetivarem suas escolhas (parceiros, materiais, projetos etc.), definirem papéis a serem personificados na brincadeira, criarem novos elementos e situações imaginárias a partir dos materiais disponíveis. Esse movimento pode ser percebido e discutido a partir das cenas dos *Episódios*, compostos para efetivar as análises dos dados produzidos com o estudo.

Para compor as análises apresentadas neste trabalho, elaboramos cinco¹¹³ *Episódios* expressivos de indícios da mobilização da atividade de imaginação nas crianças durante as proposições com os *Cantos de trabalho*. Os *Episódios* fazem parte de contextos mais amplos

¹¹² A criança Rosa Flor (sobrinha da pesquisadora) não participou como sujeito da pesquisa realizada em campo. Indicamos que a elaboração do pensamento expressada por Rosa Flor condiz com a sua situação social de desenvolvimento.

¹¹³ Os *Episódios* “Pega-ladrão!” e “Um casório tintim por tintim” se desdobram para a “parte 2”.

das seis sessões de experimento, das quais selecionamos e efetivamos o tratamento dos dados para compor o estudo. Conforme explicitado no capítulo 2 – que revelou a metodologia utilizada na etapa de produção de dados da pesquisa –, para cada sessão de experimento formativo, compusemos dois (2) *Cantos de trabalho* denominados de “*Atividades produtivas*” e “*Faz de conta*” que, nas ações posteriores de organização e sistematização do material – especialmente no momento em que foram realizadas as transcrições literais dos contextos e diálogos vividos pelos sujeitos participantes –, receberam títulos ilustrativos de seu conteúdo.

Assim, a primeira sessão de experimento¹¹⁴ eleita para compor as análises recebeu o título de *Cozinha de Hospital*, porque as crianças, ao se depararem com uma mesa contendo inúmeros utensílios domésticos, iniciaram ações relacionadas à temática culinária. Porém, ao identificarem no *Canto de Trabalho* de “*faz de conta*” a existência de um curativo autocolante, uma seringa e um frasco de remédio (vazio), iniciaram uma trama envolvendo assuntos relacionados ao universo de um hospital.

A partir de um questionamento efetivado pela pesquisadora, a temática *Cozinha de hospital* começou a ser desenvolvida na brincadeira, bem como a constituição dos papéis e de possibilidades de relações vivenciadas nesse contexto social (hospital). Desta sessão de experimento, construímos os seguintes *Episódios*: *Mama mia questa ès una sopa italiana* e *Você tem fome de quê?*.

A sessão de experimento formativo nº 2¹¹⁵ recebeu um “título duplo”: *Fábrica de móveis* e *Sopa do Neném*. No caso específico dessa sessão, duas temáticas diferentes foram desenvolvidas nas brincadeiras de papéis sociais realizadas pelas crianças. No *Canto de Trabalho* com materiais não-estruturados, desenvolveram uma situação imaginária relacionada à composição de uma sopa para o neném a partir de tintas de canetas e outros materiais sem finalidade específica (retalhos, tampinhas etc.) e, no *Canto de Trabalho* (voltado para o *faz de conta*), o enredo desenvolvido consistiu no trabalho de produção de móveis numa imaginada fábrica de móveis, em razão dos materiais (ferramentas e objetos) ofertados naquele dia. Desta sessão, extraímos um excerto que resultou em apenas uma *Episódio* intitulada como “*Meu amigo Ênio*”, que explicita o processo de criação de um brinquedo (boneco/fantochê) desenvolvido por apenas uma criança do grupo.

A terceira sessão de experimento¹¹⁶ resultou numa brincadeira de papéis em que as crianças representaram uma viagem à cidade de São Paulo na *Ferrari* de Daniel para a

¹¹⁴ Realizada no período da tarde do dia 24 de maio de 2022.

¹¹⁵ Realizada no período da manhã do dia 25 de maio de 2022.

¹¹⁶ Realizada no período da tarde do dia 27 de maio de 2022.

realização de um piquenique dos funcionários de uma empresa. Intitulada *Piquenique em São Paulo*, essa sessão de experimento formativo iniciou no *Canto de trabalho do faz de conta*, a partir da brincadeira de pizzaria. A situação do piquenique deriva da ideia do “dia de folga” dos funcionários da pizzaria que pretendem, juntos, fazer um passeio até a capital do Estado em que vivem.

A sessão de experimento de nº 4¹¹⁷, com nome de *Casamento coletivo*, expressa a atividade de todas as crianças do grupo que compõem os sujeitos da pesquisa. Nessa brincadeira, cenários, papéis e figurino foram imaginados e compostos pela ação coletiva. Dessa sessão, construímos o *Episódio* intitulado “*Um casório... tintim por tintim!*” (parte 1 e 2) e outra situação de brincadeira envolvendo três crianças e pesquisadora que fundamentou todo o processo de elaboração do *Episódio* com o nome de “*Pega ladrão!*” (parte 1 e 2).

Em *Mudança de casa* (experimento nº 5¹¹⁸) e *Viagem a Campos do Jordão – SP* (experimento nº 6¹¹⁹) em que as crianças desenvolveram enredos relacionados (respectivamente) à mudança de residência e viagem, houve uma interessante distribuição e relação entre os papéis sociais ali retratados, assim como rica exploração dos materiais para a composição dos cenários (ônibus, guichê, caminhão de mudança, móveis da casa etc.) e objetos indispensáveis às ações dos jogos (dinheiro, bolsas etc.). Os dados dos experimentos nº 5 e nº 6 poderão compor outros *Episódios* em futuros trabalhos acadêmico-científicos que se encaminharão por meio desta tese.

Assim, em cada um desses experimentos, foram extraídas situações para a composição das *Episódios* que, compreendidas como fonte para o processo das análises, ofereceram-nos subsídios para a identificação de indícios da mobilização da função imaginação na infância a partir dos *Cantos de trabalho* inspirados na prática educativa de Freinet.

Para ilustrar todo esse processo de extração de situações lúdicas para a composição dos *Episódios*, elaboramos o seguinte modelo:

¹¹⁷ Realizada no período da tarde do dia 03 de junho de 2022.

¹¹⁸ Realizada no período da tarde do dia 06 de junho de 2022.

¹¹⁹ Realizada no período da manhã do dia 10 de junho de 2022.

Figura 22 - *Episódios* extraídos das sessões de experimento didático formativo



Fonte: Elaboração da autora. Dados da Pesquisa. Kusunoki (2023).

Apresentamos, na sequência, uma síntese dos *Episódios* construídos para o processo de análise:

O primeiro *Episódio* apresentado, intitulado "*Meu amigo Ênio*", expressa a atividade de Saulo que, ao longo de todo o tempo em que se realizou a sessão de experimento, dedicou-se a construir um brinquedo com rolo de papel, palito, canetas e fitas adesivas. A atividade produtiva de Saulo elucida as etapas de planejamento e ordenamento das ações que o pensamento precisa efetivar ao objetivar a materialização de um produto concebido, inicialmente, no plano ideativo.

O *Episódio* de número dois apresenta a atividade conjunta de cinco crianças na realização de uma receita culinária. Sob o título de "*Mama Mia! Questa ès una sopa Italiana*" o *Episódio* explicita elementos das condutas infantis, aparentemente indicadoras da mobilização de funções psíquicas superiores indispensáveis à atividade de imaginação.

Em "*Pega ladrão!*" (parte 1), apresentamos um *jogo de papéis sociais* que, destituído da mediação docente, provavelmente enveredaria por "outro rumo" nada desenvolvendo desde o seu início, em razão de um conflito estabelecido pela dificuldade de uma criança em compartilhar materiais. Esse *Episódio* explicita como o papel docente é fundamental para fazer avançar processos mais sofisticados na psique infantil. A continuação da análise desse *Episódio* (parte 2) explicita as contribuições dos *Cantos de trabalho* para a ativação do sistema

interfuncional do psiquismo da criança, em especial, os impactos positivos para a função imaginação.

O quarto *Episódio*, com o título de “*Você tem fome de quê?*”, retrata a representação de papéis de duas meninas que estabelecem relações entre os “eu fictícios” da brincadeira: de cliente e garçonne indicando elementos sofisticados no desenvolvimento do enredo em suas ações lúdicas.

O último *Episódio* expressa a brincadeira da qual todos os sujeitos participantes da pesquisa, de maneira natural¹²⁰, participaram ativamente. Trata-se de “*Um casório tintim por tintim*” (parte 1 e 2) em que as crianças assumiram papéis sociais num contexto de casamento coletivo. O *Episódio* expressa o nível de desenvolvimento da atividade psíquica na brincadeira de papéis sociais, segundo os preceitos da teoria do jogo concebidos por Elkonin (1998).

Nossa tentativa no processo de análise, em busca de respostas ao problema de pesquisa elaborado, consistiu em olhar para as condutas expressas pelas crianças participantes do estudo com base nos eixos de análise explicitados acima. Assim, ao olharmos para as ações lúdicas das crianças, buscamos nos eixos de análise os elementos essenciais para discutir, a partir dos indícios, os aspectos da atividade da criança que evidenciam a mobilização das funções psíquicas superiores, em especial a função da imaginação.

Intentamos, na sequência, fazer esse exercício de pensar as ações expressas nas condutas infantis articulando-as aos elementos teórico-científicos como forma de compreensão mais alargada da essência dos processos do psiquismo na infância.

¹²⁰ Utilizamos o termo para afirmar que não foi imposta às crianças a participação na brincadeira.

Quadro 14. *Episódio “Meu amigo Ênio”*

Episódio 1: “Meu amigo Ênio”

Participantes: Saulo e pesquisadora.

Texto extraído da sessão de experimento didático intitulada “Sopa do Neném”

Data: 25/05/2022.

Saulo: *tem rolo de papel higiênico.... Vou fazer minha água!*

Saulo comemora ao identificar o material disponível no espaço [...]

Saulo: *Eu vou brincar... Rolo de papel higiênico!*

Saulo senta-se no chão. [...]

Saulo: *“tá”... Eu vou... Sabe o que eu vou... vou fazer gente?! Eu vou fazer o Ênio! Eu vou fazer... eu vou fazer... eu vou fazer...*

Saulo parece organizar o pensamento.

Saulo: *Para precisar, a gente vai precisar de uma.. de uma... de uma caixa!*

Saulo está diante de dois cestos: um contendo diversos materiais (retalhos de tecidos, palitos, pregadores, rolos pequenos de papel, entre outros) e outro com tesouras, canetas e fitas adesivas. A criança observa os materiais disponíveis e apanha uma fita adesiva e diz para si mesma (Figura 1).

Saulo: *Vou precisar de uma fita! Fita pequena, hein?*

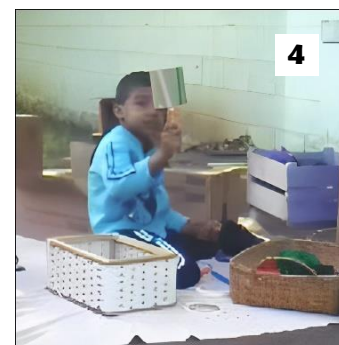
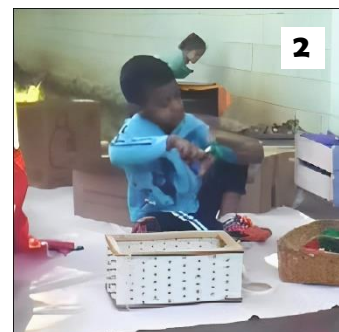
Saulo demonstra estar admirado com a espessura da fita adesiva. Observa e a desenrola. Retira um pedaço e, na sequência, descarta o restante no cesto. Consegue puxar a fita e a envolve no rolo de papel já cortado ao meio (aberto) (Figura 2). [...] Saulo permanece no mesmo lugar. Agora, aparentemente mais acomodado, utiliza canetinhas e faz desenhos na parte interna do rolo de papel [...] Segura sua produção e a observa atentamente (Figura 3). [...] fixa um palito de madeira na parte externa [...]. Olha atentamente o que produziu. Vira seu objeto e utiliza a canetinha novamente para fazer mais algumas impressões [...] continua atento em sua produção (Figura 4). Percebe Angélica martelando a parede (muro) da escola. Observa o que a menina está fazendo, mas rapidamente se volta para o objeto. [...] Saulo bate com seu objeto no chão e depois o deixa sobre a manta. Pega o rolo e observa atentamente os detalhes feitos no material. Deposita-o novamente na manta, apanha a fita adesiva e envolve-o [...] (Figura 5)

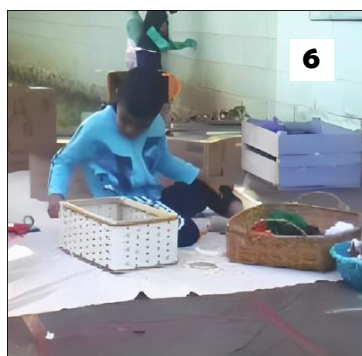
Saulo: *Preciso de uma fita... [...]*

Saulo parece estar à procura de algum material que está no chão. Encontra a tesoura e corta a fita. [...]

Saulo observa as ações da Pesquisadora no outro *Canto de Trabalho* enquanto sacode a fita adesiva verde que está colada em sua mão [...] Encontra a ponta da fita e a puxa. Fixa novamente o olhar em sua produção [...] Ajeita a fita adesiva verde em sua produção e, depois, a corta. Em seguida, apanha a fita novamente e a passa transversalmente em seu objeto. Empunha a tesoura para cortar a fita. Segura sua produção e parece apreciá-la. Ajeita as fitas que estão soltas [...] tenta soltar as fitas dos dedos e sussurra algo que não é possível compreender. Joga as fitas e, na sequência, observa o interior do cesto que está no chão.

Revira e observa atentamente os materiais [...] Mexe novamente no interior do cesto e volta sua atenção para sua produção, segurando-a pelo palito. Observa atentamente suas características, balança e a coloca no chão novamente aparentemente apertando as fitas adesivas. Saulo abre seu material e coloca-o no chão. Procura por outro material no cesto. Encontra uma caneta hidrocor e começa a fazer algo no rolo de papel. Permanece concentrado em sua produção [...] Saulo continua a apreciar o seu material. [...]





6

Saulo: *Eu “tô” fazendo um Ênio!*

Saulo pronuncia essas palavras observando atentamente sua produção.

Saulo: *Agora, só falta eu pintar!*

Saulo vai até o cesto menor e procura por materiais.

Saulo: *Vou precisar de canetinha preta!*

Saulo fica por um tempo procurando os materiais no cesto branco menor (Figura 6). [...] parece perguntar para si mesmo:

Saulo: *you viu a caixa funda?*

Depois, passa a mexer no cesto azul pequeno no qual contém adereços diversos. Procura pela caneta preta e a encontra [...] continua sua produção. [...] o tempo todo a observa e parece analisá-la. [...] Revira os retalhos de malha que estão no cesto. Parece estar procurando por algo. [...] Parece estar pensando [...] estica-se para pegar uma caixa. Deixa a caixa sobre a manta e a manuseia. [...] Saulo, então, pega a tesoura e começa a cortá-la (Figura 7). [...] demonstra entusiasmo enquanto fraciona a caixa [...] percebe as ações de Jordana que está próxima, mas aparenta estar pensando com foco em seu objeto. Posiciona-se sobre as pernas e volta a desenhar no rolo de papel. [...] observa as propriedades do seu material e o balança. [...] Parece notar que algo está errado.

Saulo: *“tá” “soltano”!*

Saulo parece se zangar com o fato de a fita não estar bem aderida ao material. [...] permanece agachado mexendo em sua produção. Levanta-a, chacoalha e observa o que acontece. Aparenta pensar. Ajeita a fita e olha em direção às crianças do outro *Canto de Trabalho*. Permanece observando as crianças do outro *canto* por aproximadamente quinze segundos, coloca a sua produção no chão, pega-a novamente [...] Apanha uma fita adesiva, se vira para produção, puxa a fita, coloca em sua criação [...] Pega seu material, levanta e ajeita as fitas soltas. Dirige novamente sua atenção às crianças que estão no *Canto de Trabalho* de *Faz de conta*. [...] Observa a brincadeira que está acontecendo lá e depois olha para o seu material e ajeita as fitas. Coloca a produção no chão, pega a fita adesiva, puxa, envolve no material (Figura 8). Olha para o que está acontecendo ao redor. Observa atentamente as ações e diálogos dos demais colegas. [...] observa e chacoalha a sua produção mais uma vez [...] Pronuncia insatisfeito:

Saulo: *Não dá “pra” fazer!*

[...] aperta o material que fixou no rolo e demonstra irritação com a falta de êxito de sua ação. Segura o material e fixa o olhar no mesmo. Parece estar pensando [...] permanece observando por um tempo. Também dá indícios, por meio de sua postura, que está curioso a respeito da brincadeira desenvolvida no outro espaço (Figura 9). [...] Após trinta e seis segundos, volta-se para a sua produção e a aproxima da boca (Figura 10). [...] volta ao cesto e manuseia os materiais que ali estão. Volta a observar sua produção, pega um frasco de cola e aparenta dificuldades para abri-lo. Gira a tampa e a retira totalmente. Olha seu feito e parece pensar sobre o resultado de sua ação [...] o tempo todo ajeita seu material.

Retorna ao cesto, alcança sua produção e olha para os materiais ali disponíveis. [...] deposita novamente sua produção no chão e apanha o rolo de fita [...] encontra a ponta, puxa e envolve seu material com mais fita adesiva. [...] corta a fita e a adere no material. Depois, segura sua produção pela outra ponta, olha, mexe e fixa o olhar num determinado ponto do objeto (Figura 11). Dá indícios de que está pensando sobre o que vê [...]

Saulo: *Agora eu vou construir a minha águia! Esse é o... esse é o...*

Saulo diz para a Pesquisadora que está abaixada a sua frente (Figura 12).

Pesquisadora: *hã...*

Indica estar compreendendo as afirmações de Saulo.

Saulo: *esse é esse é o...*

Pesquisadora aguarda as colocações de Saulo.

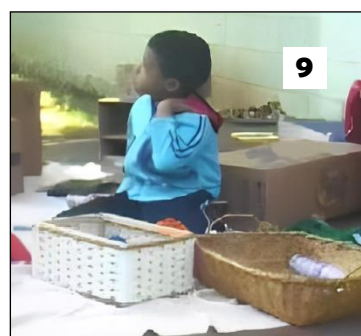
Saulo: *Esse é o... esse é o ...*



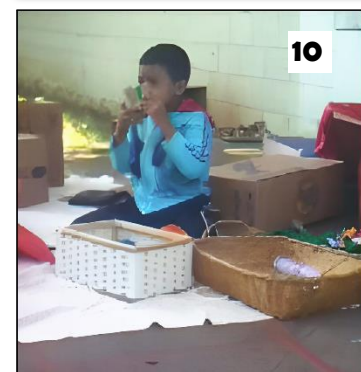
7



8



9



10

Saulo indica estar pensando.

Saulo: *... o Ênio!*

Pesquisadora: Ênio! Nossa, ficou muito lindo! Deixa eu ver?!

Saulo mostra sua produção para Pesquisadora [...]

Saulo: Óh... é... esse é o Ênio

Saulo aponta para a parte interna do rolo de papel no qual fez um desenho. Há fitas envolvendo as extremidades do rolo de papel e se assemelham a uma grade.

Pesquisadora: ah, lá dentro!

Saulo inclina-se para mostrar melhor o interior de sua produção.

Pesquisadora: Mas o que é isso? É uma gaiola?

Pesquisadora questiona Saulo apontando para as fitas que estão envolvendo o rolo de papel [...]

Saulo: isso é um brinquedo!

Saulo diz mexendo numa das fitas que estão soltas (Figura 13).



Fonte: Dados da pesquisa. Kusunoki (2022).

Iniciamos o processo de análise dos dados da pesquisa a partir da composição do Episódio “Meu amigo Ênio” porque apreendemos seu conteúdo como profícua oportunidade de tradução dos aspectos teóricos da estrutura da *atividade* – assim como fora concebida pelo psicólogo Russo Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) – para a prática educativa na escola de Educação Infantil.

Conforme vimos no capítulo anterior, que apresenta a dimensão teórica dos conceitos que se relacionam à gênese da imaginação no desenvolvimento humano, *estar em atividade*, nos princípios teóricos da THC, especialmente a partir da abordagem de Leontiev (1978;1988a; 2021), não significa simplesmente executar uma ação ou realizar mecanicamente uma sequência de tarefas impostas e/ou direcionadas por outra pessoa.

Em essência, a *atividade* qualifica-se como um processo de caráter superior e, por esse motivo, essencialmente humano, em que o sujeito, na relação que estabelece com o mundo ao seu redor, orienta-se para satisfazer uma determinada necessidade (Leontiev, 1988a). Na estrutura da *atividade*, o motivo para o qual as ações do sujeito estão orientadas necessariamente coincide com o objetivo final (Leontiev, 1988a). Isso explica por que nem tudo o que planejamos e propomos na escola pode ser considerado *atividade* para a criança.

O *estado de atividade* exige do sujeito envolvimento por inteiro, de forma que as dimensões do afeto e intelecto se fundem, constituindo, assim, unidade (Vygotski, 1995;

Smirnova; Riabkova, 2019). Alcançar essa unidade nas proposições educativas e poder referenciá-las como vivência (Vygotski, 1995; Toassa, 2009; Vigotski, 2018) é, para o profissional docente, tarefa complexa, demandante de conhecimento teórico sobre os processos sócio-históricos que perfazem a consciência humana (Leontiev, 2021).

Diante de tais considerações, pensamos na indispensabilidade da clareza conceitual à “profissão professor” como condição precípua para escolhas didático-metodológicas e desenvolvimento de processos de mediação pedagógica mobilizadores das máximas possibilidades de formação humana desde a infância. Essas afirmações pressupõem a superação do pensamento ingênuo – ainda predominantemente orientador das relações educativas na maioria de nossas instituições, bem como consolidado em materiais didáticos insistentemente dirigidos à Educação Infantil (Lima, 2019) –, de conceber a *atividade*, especialmente no contexto da escola da infância, como sinônimo de realização de “*trabalhinhos*”¹²¹.

Sabemos que essa forma de praticar docência na Educação Infantil – de realização de tarefas desarticuladas das reais necessidades de aprendizagem das crianças –, revela concepções estreitamente alinhadas à lógica perversa do capital (Tonet, 2013). Sobre essa questão, Meszáros (2005, p. 45) esclarece-nos que “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

Assim, essa lógica que desumaniza e naturaliza a barbárie em nossa sociedade, embrenha-se e reproduz-se na escola a partir de vários mecanismos estando presente, inclusive, nos processos de formação docente, especialmente nos de caráter inicial, que se apresentam com muitas limitações em nosso país (Gazoli, 2023). A subserviência da prática educativa à lógica capitalista – revelada sobretudo no modo de organização dos tempos, relações e espaços institucionais – neutraliza possibilidades de aproximação dos processos desenvolvendo na escola (Davídov, 1988) e isso não é um fato aleatório, pois atende aos interesses dominantes.

Sob essa ótica, não é custoso concluir que às crianças e docentes, envoltos pela ideologia dominante, resta ocupar um lugar social limitado, marcado, especialmente, pela mera execução de tarefas alienadas e alienantes (Marx, 2008). Nessa perspectiva,

¹²¹ Referimo-nos às propostas prontas (exercícios em fichas, desenhos para colorir etc.) muitas vezes extraídas de livros didáticos e/ou sites da internet, totalmente desconexas aos interesses e reais necessidades da criança – distantes da essência da *atividade principal* que orienta o seu desenvolvimento num dado momento da vida –, as quais negam o direito de participação ativa, alienando-as do processo de elaboração. Tais proposições não oferecem condições efetivas de se configurarem como vivências capazes de afetar positivamente os processos de composição das inteligências e personalidades infantis.

[...] o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização midificadora por uma alternativa concreta abrangente. (Meszáros, 2005, p.47, grifos nossos).

A estrutura da *atividade*, no enfoque Histórico-cultural, sobrepuja o modelo de “sujeito executor”, concebido pela lógica alienante da sociedade capitalista, criando *motivos eficazes*, provocadores de novas necessidades no sujeito que, por sua vez, exigem dele novas formas de relação com a realidade concreta (Leontiev, 1988a). Nesse sentido, *atividade* é compreendida como fator determinante na construção de novas estruturas no cérebro, capazes de fazer avançar qualitativamente e, como um todo, o desenvolvimento da consciência do sujeito (Leontiev, 1988a).

Com essas breves considerações e a partir do *Episódio* “Meu amigo Ênio”, que traz nossa observação das condutas de Saulo, atuando no *Canto de atividades produtivas* com materiais não-estruturados, compreendemos estar diante de um genuíno contexto de *atividade* nos termos defendidos pelos autores da THC (Leontiev, 1988a; Vigotskii, 1988).

Efetivamos essa importante afirmação com base na constatação de uma série de ações que o menino realiza para alcançar seu objetivo final: construir um brinquedo¹²² chamado “Ênio”. Notamos que, desde a sua chegada ao *Canto de trabalho*, e especialmente ao identificar os materiais ali disponíveis, Saulo mostrou-se motivado com as possibilidades de *livre expressão*¹²³, fazendo apontamentos com teor emocional e sinalizando, mesmo que de maneira incipiente, seu desejo de *atividade* com aqueles materiais.

Com isso, chamamos atenção para os processos de mediação pedagógica que podem acontecer de maneira direta ou indireta por meio da composição intencional e consciente dos tempos, relações, espaços e materiais (T-R-E-M) nas escolas de Educação Infantil (Akuri, 2022). Nas circunstâncias ofertadas pela pesquisadora no experimento formativo, Saulo obteve condições objetivas para estar em *atividade*, mobilizando uma rede de funções psíquicas superiores, motivado por uma *necessidade* (construir seu brinquedo) criada necessariamente pela composição dos tempos, relações, espaços e materiais – criteriosamente planejada para a realização do experimento da pesquisa (Vieira, 2009; Alves, 2020). Essa necessidade desencadeou em Saulo ações volitivas dirigidas ao planejamento, elaboração, avaliação e conclusão de sua criação, o Ênio.

¹²² O brinquedo construído por Saulo aproxima-se das qualidades/propriedades físicas de um fantoche que representa um pássaro (águia).

¹²³ Fazemos essa afirmação em razão da percepção da dinâmica de trabalho possibilitada pelos *Cantos*.

Nas expressões “*tem rolo de papel higiênico.... Vou fazer minha águia!*” e “*eu vou brincar... Rolo de papel higiênico!*” percebemos indícios da ação de planejamento de sua *atividade* que vai sendo, paulatinamente, confirmada no desenvolvimento do *Episódio*, mediante a manifestação de um fenômeno típico do desenvolvimento da fala e do pensamento, denominado por Vigotski (2009) como *fala egocêntrica*.

No decorrer da situação de elaboração de seu objeto, ao enunciar “*tá*”... *Eu vou... Sabe o que eu vou... vou fazer gente?! Eu vou fazer o Ênio!*”, Saulo parece estar organizando o motivo que o levará à ação ao longo de expressivo período¹²⁴ destinado para o desenvolvimento da sessão de experimento. As afirmações do menino expressam a realização de uma operação intrapsíquica de antecipação do produto desejado (Mello, 2012), uma vez que, ao pensar a partir das impressões perceptivo-sensoriais, Saulo combina as propriedades dos materiais dispostos no espaço de modo a conceber um produto que não existe no plano imediato, mas está sendo delineado no plano ideativo (Vigotsky, 2009).

A construção de imagens mentais, possivelmente efetivada no pensamento de Saulo para projetar e orientar suas ações com os materiais daquele ambiente, resulta de seu repertório de impressões de mundo que vem sendo consolidado com base em sua experiência pessoal, desde os momentos iniciais de sua vida, isto é, desde o nascimento. Resgatamos que essa representação mental, que envolve complexos processos culturais, como, por exemplo, a aquisição de signos, não constitui uma função pré-determinada e, portanto, programada para “aparecer” em seu desenvolvimento psicológico, mas condensa experiências da vida cotidiana e processos educativos por ele vivenciados até o momento em que imagina o *Ênio*.

Essa primeira inferência sobre a *atividade* de Saulo, de projetar já no início da *atividade* o produto (representação mental antecipada), apresenta-nos premissas da mobilização de funções psíquicas culturalmente desenvolvidas (memória voluntária, pensamento e fala), que tornam possível e subsidiam sua atividade imaginativa (Vigotski, 1999a).

Um pouco mais adiante, o *Episódio* apresenta-nos as ações de ordenação do pensamento de Saulo para a seleção dos recursos materiais necessários à sua *atividade*: “*Para precisar, a gente vai precisar de uma... de uma... de uma caixa!*” e “*Vou precisar de uma fita!*”. Essas ações orientadoras da sua *atividade*, como um processo de natureza social (Leontiev, 1978), possibilitam a Saulo ativar funções psíquicas de ordem superior (atenção voluntária, memória, linguagem, pensamento e autocontrole da conduta), criando, assim, “novos

¹²⁴ Saulo manteve-se *em atividade* na construção do objeto por aproximadamente 60 minutos. A sessão de experimento didático formativo teve a duração de aproximadamente 90 min.

caminhos” para ações intelectuais em níveis cada vez mais sofisticados da consciência (Silva; Pasqualini, 2019).

Para alcançarmos uma compreensão para além da superficialidade dos fenômenos do desenvolvimento na infância, destacamos que o conceito de *atividade* se relaciona intimamente com a *atividade principal* que, como vimos no capítulo anterior, é responsável por guiar e avançar o desenvolvimento psíquico do sujeito em momentos específicos da sua vida (Leontiev, 1988a). Articulamos a análise da *atividade* de Saulo à periodização do desenvolvimento psíquico sob a ótica da THC, para ilustrar a importância de se pensar nas proposições pedagógicas de modo que estas sejam condizentes com as especificidades da *atividade* em dominância, expressada pela situação social de desenvolvimento da criança (Vygotski, 1996).

Elkonin (1987a), Leontiev (1988a) e Vigotski (2018) apontam para o processo de alteração nas *atividades principais* como um importante momento do desenvolvimento humano, marcado essencialmente pelo movimento de mudança dos *sistemas de relação* (criança-adulto social e criança-objeto social) que delineiam os interesses expressos pela criança em relação ao mundo (Elkonin, 1987a). Em outras palavras, quando, no âmbito das relações sociais, uma *atividade principal* se “esgota” como fonte de desenvolvimento para criança, outra atividade entra em ascensão para tonar-se principal. As premissas da atividade subsequente engendram-se, necessariamente, no período anterior (Vigotski, 2018).

A partir dessas exposições, consideramos que Saulo – criança com cinco anos –, a partir dos indícios de sua situação social de desenvolvimento, encontra-se na atividade orientadora da idade pré-escolar: *jogo de papéis sociais*. A próxima atividade principal que guiará o seu desenvolvimento psíquico consistirá na *atividade de estudo* e suas formas de relação com o mundo serão alteradas substancialmente, formando novas capacidades – dadas as condições para um processo de ensino desenvolvendo (Davióv, 1988) –, provocador de avanços qualitativamente superiores de sua consciência.

Sem perdermos de vista a natureza da relação de Saulo com o mundo nesse momento, isto é, das ações lúdicas como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, inferimos que suas ações na construção do brinquedo, possibilitadas especialmente pela **organização intencional do T-R-E-M nos Cantos de trabalho, a livre expressão e o lugar ocupado por ele na relação educativa** (estabelecidos sob essas condições objetivas), **são indicativas de possibilidades de neoformações em seu sistema psíquico**, imprescindíveis e estruturantes da atividade subsequente, a *atividade de estudo*.

Conforme explicitamos no capítulo 3 desta tese, no decorrer da *atividade principal* (atual) do sujeito, paulatinamente são engendrados os motivos da atividade psíquica

subsequente. Destarte, no *jogo de papéis sociais* são “gestadas” as premissas da *atividade de estudo*. Assim, na idade pré-escolar, as ações lúdicas se configuram como representações simplificadas das ações efetivadas no trabalho humano, uma vez que as crianças ainda não têm condições de realizar fidedignamente a atividade adulta (dirigir um carro, cozinhar, cuidar de um bebê, trabalhar etc.).

Nesse sentido, na brincadeira, a criança reconstrói a atividade humana adulta amparada essencialmente no desenvolvimento de ações lúdicas, isto é, situações essencialmente imaginadas. Isso explica o motivo de as ações da criança, nesse momento, não estarem dirigidas ao resultado, como, por exemplo, na construção de um produto final, mas sim fixadas no processo (desenvolvimento das ações). Assim, na representação de papéis no jogo, o que se busca é compreender a essência das relações entre as pessoas e, por conseguinte, as regras sociais implícitas são apreendidas pela criança (Elkonin, 1998; Vigotski, 2008).

Sobre isso, Lazaretti (2016) nos explica que na perspectiva do ensino desenvolvimental, a postura do professor deve revelar-se por meio de encaminhamentos pedagógicos realmente mobilizadores de avanços qualitativos e capazes de complexificar os sistemas funcionais psíquicos na infância. Sob essas condições, o papel docente consiste em também efetivar proposições educativas que possibilitem a transição dos motivos da atividade lúdica (em que o sentido está no ato/processo) para a atividades mais complexas que mobilizem a consciência da criança sobre os resultados de sua ação no mundo (em que o significado se transfere para ações planejadas para obtenção de um produto).

Essa transição de motivos da atividade é engendrada a partir de propostas relacionadas às atividades produtivas (desenho, construção de objetos, modelagem etc.). Tais atividades, no contexto da Educação Infantil, constituem *linha acessória* do desenvolvimento psíquico humano (VYGOTSKI, 1996). Esta ainda não consiste na *atividade de estudo* em sua essência, mas revela importantes premissas: finalidade e planejamento com conteúdos e níveis mais elevados na consciência.

Nessa direção, Saulo, ao se deparar com a diversidade de materiais e instrumentos da cultura no *Canto de trabalho de atividades produtivas* e mediante a possibilidade de agir livremente com eles, “mergulha” num *estado de atividade* em sua consciência, potencialmente provocador de processos indispensáveis a elaborações mais complexas dos sistemas funcionais do seu pensamento, fala, autocontrole da conduta, atenção voluntária e memória. Os indícios da complexificação desse conjunto de funções no sistema psíquico de Saulo permitem-nos conjecturar sobre os possíveis avanços em suas formas de ser, pensar e estar no mundo, isto é, o desenvolvimento de elementos mais elaborados ligados à sua inteligência e personalidade.

Com essa elaboração, não defendemos a antecipação da atividade orientadora do ensino fundamental para a Educação Infantil, mas intentamos explicitar que a clareza teórico-conceitual do/a profissional pode subsidiar qualitativamente as escolhas metodológicas e processos de mediação pedagógica (direta/indireta) adequados, responsáveis por motivar processos cada vez mais emancipados na inteligência e personalidade das crianças, especificamente quando assentimos a potência da Educação Infantil (Mello, 2017; Leite; Rocha, 2018).

Nesse sentido, quando o docente possui a clareza do conceito de *atividade* e consegue pensar os processos que a envolvem e dela derivam, ele tem condições de criar situações essencialmente formativas e de um nível de transformação da atividade que gera, portanto, aprendizagens e desenvolvimento na criança.

Por isso que “*não chamamos [na escola] todos os processos de atividade*” (Leontiev, 1988a, p. 68, grifos nossos). Oferecer uma tarefa que faz da criança uma mera executora e não amplia sua capacidade criadora definitivamente não pode ser concebido como atividade na escola de Educação Infantil. Essas assertivas amparam nosso pensamento sobre a natureza e finalidade da atividade docente na infância: potencializar o psiquismo humano de modo a galgar níveis mais elaborados.

Conhecer a estrutura da *atividade* e as possibilidades de mudanças qualitativas no desenvolvimento do psiquismo infantil pode direcionar as propostas pedagógicas para a criação de *motivos eficazes* nas crianças e não apenas a execução de tarefas impostas e sem sentido para elas. O tempo cronológico que Saulo permanece selecionando os materiais, ordenando suas ações, planejando a criação, controlando-se diante dos estímulos externos da atividade de outras crianças, elaborando e reelaborando seu brinquedo/ sua produção, para nós, revela-se como um genuíno *estado de atividade interna*.

Nessa direção, consideremos a seguinte implicação pedagógica decorrente da prática com os *Cantos de trabalho* inspirados na *Pedagogia Freinet* para a mobilização da função imaginação na infância: **a criação de novas necessidades nas crianças por meio de proposições pedagógicas intencionalmente planejadas para fazer avançar o desenvolvimento infantil pode potencializar o surgimento de neoformações capazes de tornar o sistema psíquico infantil cada vez mais sofisticado, em especial os processos imaginativos.**

Em síntese, o êxito dos processos de ensino é reflexo de uma prática educativa solidamente embasada numa teoria científica que compreende o ato de educar como um processo altamente complexo e exigente e essencial ao desenvolvimento humano.

O próximo *Episódio* revela a *atividade* de um grupo de crianças na elaboração de uma receita culinária e apresenta-se como uma profícua oportunidade para reflexão sobre a ampliação do repertório cultural da criança como fonte de desenvolvimento das formas mais elaboradas da consciência humana.

Quadro 15. Episódio “Mamma mia! Questa è una sopa Italiana”

Episódio 2: “Mamma mia! Questa è una sopa Italiana”

Participantes: Luísa, André, Helena, Angélica, Alice e pesquisadora.

Texto extraído da sessão de experimento didático intitulada “Cozinha de Hospital”

Data: 24/05/2022.

André: O que é isso, Luísa?

André refere-se aos materiais que Luísa coloca na panela (grama).

Pesquisadora observa

o diálogo entre as crianças (Figura 1).

Luísa: *mi-nha-so-pa-de-le-gu-mes...*

André: Nossa...

Luísa: *you não gosta de legumes?*

Angélica: *eu gosto!*

Alice: *eu não gosto!*

Angélica: “*mais*” legumes... *assim... mato?* Não gosto, não!

Alice: *olha só a minha sopa de legumes...*

André: *mas você não falou que era... Negócio?*

André contesta Alice sobre sua receita e Luísa intervém explicando:

Luísa: *mas é mato o dela também!*

André: *não é, não!*

Alice: *mas é uma sopa de legumes...* (Figura 2).

Angélica: *eu gostei do de vocês duas!*

Alice: *italiana ... é uma sopa de legumes italiana!*

Angélica: *italiana?*

Pesquisadora observa atentamente o diálogo entre as crianças e faz registros em seu *Diário de campo*.

Pesquisadora: *o que...*

Luísa: *a minha... a minha também é italiana!*

Pesquisadora: *e o que vai numa sopa de legumes italiana?*

O que tem de ingredientes?

Alice: *vai o que eu “ponhei”!*

Helena: *folhinhas...*

Pesquisadora: *folhas? Folhas do quê?*

Helena: *folha da terra!*

Alice: *folha da terra e da árvore! Eu já assisti um desenho de italiana...*

Pesquisadora: *o André descobriu...*

Pesquisadora é interrompida por Alice que complementa a própria colocação. (Figura 3)

Alice: *e lá, nesse desenho, eles comiam sabe o quê? FOLHAS!*

André: *ARGHHH...que nojo!*

Alice ri com a manifestação de André.

André: *ia comer folha de comer! Não é folha de árvore ECA!*

Pesquisadora sorri diante das elaborações que as crianças debatem entre si.

Angélica: *tem que comer alface! Não, folha...*

Luísa: *dá um pouquinho de folha...*

André: *é ruim, né?!*

Alice: *mas “olface”... “olface” ele é uma folha verde!*

André: *é!*

Angélica: *eu vou pegar um pouquinho de mato... pra minha receita...*

Angélica se distancia um pouco do grupo para apanhar no chão o material necessário à composição da sopa.

Helena: *minha sopinha...*

Luísa: *a minha sopa “tá” ficando boa, “Prô”? (Figura 4)*

Pesquisadora: *Nossa, está bem suculenta!*



Angélica: e a minha?

Pesquisadora: também!

Luísa: a minha tem uma espinha!

Luísa refere-se à pinha que estava sobre a mesa adicionada à sopa. (Figura 5)

Alice: ECA!

Luísa: esse aqui também...

Luísa adiciona mais uma pinha.

Pesquisadora: para quem vocês vão servir essa comida depois?

Luísa: a gente vai servir para todo mundo que a gente quiser!

Angélica: até para você...

Angélica refere-se à sopa que também será servida à Pesquisadora (Figuras 6 e 7).



Fonte: Dados da pesquisa. Kusunoki (2022).

A situação imaginária representada no *Episódio* “Mamma Mia! Questa è una sopa italiana” é um recorte de uma das sessões de experimento didático-formativo selecionadas para compor a análise de dados da pesquisa ora apresentada. Intitulada pela pesquisadora como “*Cozinha de Hospital*” (em razão da temática desenvolvida ao longo do experimento), a sessão de *Cantos de trabalho* realizada em vinte e quatro de maio de dois mil e vinte e dois expressa sua atividade investigativa junto ao grupo de oito crianças¹²⁵ participantes do estudo, na área livre da escola configurada em dois *Cantos de trabalho* (*Canto de atividades produtivas* e *Canto do faz de conta*).

Especificamente no contexto acima apresentado por meio do *Episódio*, as crianças Luísa, Alice, André, Helena e Angélica empreendiam ações com uma diversidade de materiais organizados sobre uma superfície que recebeu a denominação ao longo da pesquisa de “*mesa de experimentação*”, caracterizando, assim, o espaço do *Canto de Trabalho* um (*faz de conta*) da referida sessão.

¹²⁵ O estudo contou com a participação de nove crianças, porém, especificamente neste dia, estavam presentes oito, tendo a ausência apenas de Daniel.

A partir das ações empreendidas em campo pela pesquisadora (observações, registros escritos, gravações audiovisuais e participação nos *jogos de papéis sociais*) foi possível acessar “o vivido” e contextualizar o excerto acima, elucidando que as cenas antecedentes à situação retratada no *Episódio*, as atitudes das crianças, resumiam-se à manipulação dos materiais (aparentemente isolada) dispostos à mesa. Dentre as ações, destacamos a transferência de conteúdo (líquido e sólido) entre os diferentes tipos de recipientes, percepção da aparência física da matéria, combinação de elementos e exploração das possibilidades de uso dos recursos materiais, conforme apresentamos na Figura abaixo:

Figura 23 – Crianças realizando *tateios experimentais* no *Canto de Trabalho*



Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022).

Mediante a constatação dessas ações, evidenciamos que a atividade das crianças nos *Cantos de trabalho*, mesmo quando ainda pautada em atitudes manipulatórias e, portanto, destituídas num primeiro momento de conteúdo de jogo, potencialmente exigiu a atividade intrapsíquica (Vigotskii, 1988) a partir da mobilização do sistema interfuncional psíquico (percepção, linguagem, pensamento, atenção e memória voluntária).

Em nossas exposições na parte teórica da tese (capítulo 3), destacamos a relação dialética entre as *atividades principais*, especialmente como em cada novo período do desenvolvimento são gestados elementos estruturantes da atividade psíquica do período

posterior. Elkonin (1998) destaca que essas operações com os objetos, características da atividade objetual manipulatória, consistem na gênese do *jogo de papéis sociais*, isto é, a base sob a qual, operações intelectuais mais sofisticadas serão desenvolvidas (Elkonin, 1998).

Nesse sentido, Vygotski (1996), Mukhina (1996) e Elkonin (1998) revelam que as conquistas da criança ao longo *atividade objetual manipulatória* – inicialmente marcada pela apreensão das qualidades físicas e externas dos objetos; nos exercícios incipientes para operar com eles; do modo indiscriminado de uso; posteriormente na apropriação das habilidades humanas neles encarnadas; das ações de generalização (internalização da linguagem e desenvolvimento do pensamento); na compreensão do seu uso em sua função social mediante ações de imitação – são fulcrais para o desenvolvimento de ações mais elaboradas na etapa subsequente, na qual torna-se possível a capacidade intrapsíquica de substituição de objetos (função simbólica da consciência).

Especialmente na situação discutida, a capacidade sensório-perceptual, responsável por apreender impressões por meio dos órgãos dos sentidos, é mobilizada com base nas manipulações das crianças junto aos recursos materiais disponíveis à mesa do *Canto de Trabalho*. As ações das crianças parecem ter potencializado a expansão de qualidades perceptivo-sensoriais basilares e necessárias à sofisticação da atividade intrapsíquica. Desse modo, ao experimentarem com o próprio corpo diferentes tipos de texturas, temperaturas, densidades, dimensões, enfim, as propriedades físicas dos elementos ali disponíveis e suas diversas combinações, as crianças vivenciaram situações ampliadoras de uma série de impressões externas responsáveis por provocar e alargar sua atividade psicológica. Nossa aceção pode ser ratificada pela assertiva de Mukhina (1996, p. 80, grifos nossos):

[...] na criança que percebe uma quantidade suficiente de impressões, desenvolvem-se rapidamente os reflexos de orientação (o que se expressa em sua capacidade de concentração audiovisual) e se cria a base para o desenvolvimento de movimentos mais complexos, *bem como para a formação de processos e qualidades psíquicos* [mais sofisticados].

Mukhina (1996), quando menciona os reflexos de orientação, refere-se às conquistas de ordem psíquica do bebê durante a *atividade de comunicação emocional direta*, em que o adulto, como organizador da vida do recém-nascido, estabelece uma relação de comunicação, situando, assim, sua atividade no mundo. Como vimos no capítulo anterior, ao abordarmos a periodização do desenvolvimento psíquico na infância, este é um período bem anterior à idade que estamos lidando em nossa pesquisa; no entanto, optamos por evidenciar essa afirmação da autora com

intuito de articulá-la ao princípio concebido por Vygotski (1996, p. 262, tradução nossa, grifos do autor) como “[...] *linhas acessórias de desenvolvimento*”.

Nesse sentido, as atividades de *comunicação emocional direta* e *atividade objetal manipulatória* (Zaporózhets, 1987) – que possibilitam a composição do repertório de impressões externas adquiridas no decorrer dos primeiros anos de vida – não se extinguem, mas tornam-se *linhas acessórias do desenvolvimento* e subsidiam a *atividade principal* em vigência (*jogo de papéis*) no processo de apropriação das leis que orientam as relações sociais presentes no mundo adulto. Assim, possibilitada pela ação do sujeito no mundo e mediada por signos e parceiros mais experientes (Vigotski, 1995), a experiência acumulada pela criança fomenta bases e condições para a criação de novas necessidades capazes de remodelar seus modos de pensar e agir no mundo, tornando o psiquismo infantil, a cada novo período do desenvolvimento, tanto mais complexo e refinado.

No caso da pesquisa em pauta, é importante ressaltar que as ações manipulatórias empreendidas pelas crianças são de natureza distinta à *atividade objetal manipulatória* própria da primeira infância, isto porque a atividade principal das crianças em idade pré-escolar é o *jogo de papéis sociais*. Ao longo das sessões de *Cantos de trabalho*, observamos que as manipulações dos recursos materiais se apoiavam nas experiências anteriores, que, reelaboradas, compunham “novas situações e novo comportamento” (Vigotski, 2009, p. 14).

Com isso, as atitudes exploratórias das crianças se sobrepunham àquelas impressões primárias adquiridas nos momentos iniciais de vida: necessidade de aquisição de noções sobre as propriedades aparentes dos objetos. As ações objetais, sustentadas pelo conjunto de percepções já acumuladas, anunciavam-se em níveis mais elaborados, vinculando-se aos processos de dissociação e associação das impressões, mecanismos esses, partes constituintes da imaginação criativa (Vigotski, 2009).

Os diálogos expressos no *Episódio* apresentam a criação de um contexto imaginário amparado na combinação dos recursos materiais (panela, água, areia, sementes, folhagens, dentre outros) disponibilizados às crianças. O decurso da situação imaginada, objetivada em gestos, expressões, composições materializadas (sopa), e especialmente nas falas, traz indícios da mobilização da atividade de reelaboração do conjunto de impressões acumulado com base no que Vigotski (2009) afirma ser construída a imaginação.

Para Vigotski (1999a), a imaginação não constitui um processo simples em que são conservadas e reproduzidas de modo isolado as impressões advindas da experiência anterior. Diferentemente, elas se modificam a partir da atividade intrapsíquica, marcada pela capacidade criadora no homem (Vigotski, 2009). A partir desse entendimento, é possível sinalizar que as

ações infantis fomentadas para a elaboração da “sopa italiana” comportam mecanismos necessários à imaginação criativa.

A narrativa do *Episódio* inicia com uma pergunta de André para Luísa. Ela está à mesa de experimentação empreendendo ações com objetos domésticos (panela e colher) e elementos naturais (água, areia, grama e pinha). O desejo em compreender a atitude da colega em adicionar grama ao conteúdo de sua panela, objetivado pelo questionamento “*o que é isso, Luísa?*”, motiva a menina a responder que se trata de “*mi-nha-so-pa-de-le-gu-mes*”.

Compreendemos o argumento de Luísa como fator desencadeador da série de colocações de crianças próximas que, de ações manipulatórias isoladas, passam a interagir “confrontando ideias” e apresentando seus repertórios de experiências.

A situação imaginária adquire um contexto mais complexo a partir do argumento da criança Alice, ao qualificar sua receita como “*italiana ... é uma sopa de legumes italiana!*”. A designação suscita novos questionamentos entre os participantes, que, ao serem replicados pela criança Alice, direciona-nos à formulação de Vigotski (2009) sobre as leis fundamentais às quais subordinam a atividade de imaginação. Para o autor, “[...] a atividade criadora da imaginação *depende diretamente da riqueza e diversidade da experiência anterior da pessoa*, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (Vigotski, 2009, p. 22, grifos nossos).

Nessa perspectiva, no processo de composição da “sopa italiana”, a criança Alice necessariamente buscou, em sua experiência anterior, “*Eu já assisti um desenho de italiana... [...] e lá, nesse desenho, eles comiam sabe o quê? FOLHAS!*” e, por meio de recursos mnemônicos, o argumento necessário à denominação de sua criação. Especificamente neste caso, o fato de a menina anunciar sua experiência, fazendo referência à Itália, possibilitou o desenvolvimento do argumento, elemento esse responsável por adensar o jogo (Elkonin, 1998).

A partir da premissa, segundo a qual a diversidade de experiências do sujeito constitui matéria-prima para a sua atividade de imaginação (Vigotski, 2009), argumentamos sobre o valor da dinâmica de trabalho pedagógico oportunizada pelos *Cantos de trabalho*, em razão de sua essência pedagógica, com oportunidades de oferecimento de condições efetivas para a ampliação de conhecimento da cultura historicamente acumulada pela humanidade (Kusunoki, 2018).

O trabalho educativo viabilizado em pequenos grupos, a atitude de escolha frente às propostas, a autogestão, o *tempo livre*, as deliberações, a *livre expressão* e relações interpessoais proporcionam ao docente condições para a escuta sensível (Freinet, 1969; Girardello, 2011), o desenvolvimento de uma prática efetivamente promotora de desenvolvimento humano.

As situações planejadas e desenvolvidas sob a ótica dos *Cantos de trabalho* podem, conforme afirmado, proporcionar aspectos essenciais à ação docente dirigida à criação de contextos propícios à atividade em pequenos grupos, contribuindo, por exemplo, para a complexificação das ações e conhecimentos das crianças. Assim, durante o desenvolvimento de proposições nos *Cantos de trabalho*, a partir da escuta visível, o docente pode conhecer as necessidades do seu grupo e planejar situações potencialmente motivadoras de aprendizagens fundamentais ao êxito do desenvolvimento das qualidades humanas.

Essa ampliação de repertório pode ser intensificada com as crianças na propositura dos *Cantos de trabalho*, especialmente a partir da elaboração e realização de projetos de pesquisas (de curto prazo), composições textuais, planejamento de ações, dentre outras situações pedagógicas de caráter desenvolvvente (Davídov, 1988).

Para essa ampliação de repertório das crianças, chamamos a atenção para as possibilidades de participação do/a professor/a em suas brincadeiras. Essa possibilidade de mediação pedagógica prevê a efetiva participação do adulto: assumindo papéis sociais e problematizando o conteúdo da brincadeira. A natureza desse tipo de mediação pedagógica *não* se configura como um mero “interrogatório” às crianças, mas é oportunidade profícua para fazer avançar o repertório cultural e possibilidades de criação, objetivadas pela alargada experiência do adulto (Stein; Chaves, 2018).

Para tanto, alinhavamos essa discussão ao próximo *Episódio* que ampara nossas reflexões sobre processos mais elaborados de mediação pedagógica, engendrados especialmente pela participação ativa do adulto nos *jogos de papéis sociais* desenvolvidos pelas crianças. Ilustramos essas possibilidades de participação/mediação a partir do *Episódio* “Pega-ladrão!” (parte 1).

Quadro 16 Episódio “Pega ladrão!” (Parte 1)

Episódio 3: “Pega-ladrão!” (parte 1)

Participantes: Jordana, Lucas, Daniel e pesquisadora.

Texto extraído da sessão de experimento didático intitulada “Casamento coletivo”

Data: 03/06/2022.

Pesquisadora: por que a senhora está chorando, Dona Jordana?

Jordana: porque o Lucas roubou meu negócio!

Pesquisadora: Porque? ele é o ladrão? Ele roubou?

Jordana sinaliza positivamente com a cabeça.

Pesquisadora: A senhora vai ter que dar parte na polícia! Vamos lá na delegacia... eu vou lá com você!

Pesquisadora dá as mãos para Jordana.

Pesquisadora: bem, vamos... vamos para delegacia!

Jordana e Pesquisadora param diante de algumas cadeiras.

Pesquisadora: Cadê o delegado daqui?

Daniel se aproxima da Pesquisadora (Figura 1).

Daniel: eu sou!

Pesquisadora: e eu vou ser advogada dela! Essa é minha cliente... ela quer fazer uma queixa!

Daniel: o que que foi?

Pesquisadora: ela vai registrar uma queixa!

Pesquisadora e Jordana estão sentadas nas cadeiras do Canto de trabalho 2. Daniel, diante das duas, põe-se a ouvir atentamente o que Jordana tem a dizer.

Jordana: o Lucas roubou o negócio da minha loja!

Daniel: Ah, “perai” que eu vou pegar ele!

Daniel avista Lucas caminhando pelo espaço e inicia uma perseguição para tentar resgatar a calculadora de Jordana (Figura 2).

Pesquisadora: O SENHOR NÃO VAI ANOTAR AS CARACTERÍSTICAS?

Pesquisadora indaga Daniel que está correndo atrás de Lucas.

Daniel: ó... ah, é... verdade, né?! Cadê a caneta?

Daniel imediatamente encerra a perseguição e procura pelo espaço uma caneta para registrar a queixa da vítima.

Pesquisadora: Jordana, a senhora precisa passar todas as informações para o policial!

Daniel: é que eu cuido de todas as coisas... de qualquer coisa!

Pesquisadora: você é o investigador?

Daniel responde Pesquisadora apenas sinalizando positivamente com a cabeça.

Pesquisadora: então, vou peg... pega uma cadeira para sentar aqui com a gente, senhor!

Daniel vai até o Canto de Trabalho 1, apanha uma cadeira, uma agenda e uma caneta e retorna para junto da Pesquisadora.

Daniel: “perai”, vamos sentar!

Daniel tranquiliza Jordana que demonstra estar bastante abalada com a situação.

Pesquisadora: Dona Jordana vem... vem... hã é... relatar o caso! O furto... foi um furto?

Daniel ouve atentamente as colocações de Pesquisadora. O menino segura a caneta com agenda para registrar as informações da vítima e expressa ansiedade balançando simultaneamente suas pernas. (Figura 3)



Pesquisadora: *foi um furto! Que dia?*

Jordana: *o Lucas, quando “tava” de noite...*

Pesquisadora: *vai anotando aí!*

Pesquisadora adverte Daniel que está apenas olhando para Jordana.

Daniel: *hã...*

Daniel demonstra compreensão.

Pesquisadora: *na noite passada?*

Jordana: *de noite... ele roubou quando eu “tava” dormindo!*

Daniel: *hã...*

Jordana: *o meu caixa eletrônico...*



Jordana aponta para Lucas que está segurando a sua calculadora (Figura 4).

Pesquisadora: *caixa eletrônico!*

Daniel ouve atentamente e anota todas as informações que Jordana está passando. (Figura 5).

Pesquisadora: *e tinha dinheiro, Dona Jordana?*

Jordana: *tinha!*

Pesquisadora: *quanto?*

Jordana: *tinha dezesseis...*

Jordana mostra algumas notas de dinheiro para Daniel.

Pesquisadora: *dezesseis mil reais?*

Jordana, com pesar, sinaliza positivamente com a cabeça (Figura 6).



Fonte: Dados da pesquisa. (Kusunoki, 2022).

O Episódio “Pega ladrão!” expressa a atividade de três crianças – Jordana, Lucas e Daniel – e pesquisadora, ocorrida na sessão de vinte e cinco de maio de dois mil e vinte e dois, no *Canto de Trabalho* configurado para a atividade de *Faz-de-conta*. Esse Episódio ampara

nossos argumentos sobre a potência da atividade docente, especialmente sobre o papel mediador que exerce nas relações da criança com a cultura em suas diferentes formas de existência: material (objetos, instrumentos etc.) e intelectual (regras, hábitos, ciência, literatura, artes, relações sociais etc.).

As ações da pesquisadora apresentadas no *Episódio* confirmam nossas defesas de imprescindibilidade de apropriação teórico-científica (sobre a natureza e especificidades do desenvolvimento psíquico na infância), como condição primária para a efetivação de intervenções pedagógicas desenvolvendo (Davídov, 1988) capazes de possibilitar avanços qualitativos na consciência das crianças. Nas palavras de Marcolino (2013, p. 30, grifos nossos), “o princípio que rege a mediação pedagógica capaz de promover o desenvolvimento da atividade-guia infantil deve pautar-se pela *preocupação em criar condições para que a atividade seja rica*”.

O oferecimento de condições objetivas para que as crianças tenham profícuas oportunidades para estarem *em atividade* constitui elemento central da prática pedagógica estruturada em *Cantos de trabalho*. Nessa perspectiva de trabalho pedagógico, o docente torna-se sujeito-autor que, na ação de materializar sua prática educativa sob a configuração de *Cantos*, intencionalmente:

- **compõe** espaços na escola¹²⁶ (enriquecidos com elementos materiais e intelectuais da cultura humana) propiciando uma dinâmica favorável de trabalho em pequenos grupos que lhe confere valiosas possibilidades de mediação pedagógica (Vieira, 2009; Alves, 2020), bem como excelentes situações para motivar as crianças a estarem *em atividade* (Leontiev, 1988a);
- **planeja** o tempo de modo que as crianças tenham condições objetivas para se envolverem e desenvolverem seus projetos/atividades com tranquilidade, regidas pelos próprios interesses (afeto e intelecto como unidade), contrapondo-se, assim, à lógica alienante imposta pelo capital (Marx, 2008), que distancia motivos e necessidades orientadores da atividade humana (Kanamaru, 2014);
- **materializa** essa dinâmica de trabalho educativo, oferecendo em abundância e diversidade objetos da cultura humana que, apresentados sob uma configuração estimulante, possibilita às crianças um lugar ativo e privilegiado nas relações

¹²⁶ Consideramos que as proposições com os *Cantos de Trabalho* podem ser efetivadas tanto no espaço interno (salas de referência, salões etc.) quanto no espaço externo (parques, gramados, pátios etc.) da instituição escolar.

sociais estabelecidas na escola: de sujeito da própria aprendizagem (Puentes, 2019);

- **intervém** nas relações (criança-criança e criança-cultura) criando novas necessidades, engendrando processos de mediação transformadores da *atividade* infantil e alargando o repertório de experiências (Ribeiro; 2009; Marcolino, 2013), tornando possível o projeto emancipador de ensino desenvolvvente (Davídov, 1988);
- **analisa** o percurso vivido com as crianças – subsidiado/a pelo conhecimento teórico-científico – como forma de tornar cada vez mais sofisticados os processos educativos, expandindo e diversificando substancialmente os elementos da prática docente (Lima, 2022), especialmente para as próximas proposições com os *Cantos de trabalho*.

Assim, sob a ótica da Pedagogia Freinet, a conduta do/a professor/a é ativa e fundamental no processo educativo (Freinet, 1973; E. Freinet, 1979; Ferreira, 2015). O/a docente como sujeito de seu próprio fazer, busca de forma consciente nesta dinâmica de trabalho oferecer materiais, espaços, tempos e relações que sejam capazes de provocar avanços qualitativamente superiores aos processos relacionados à constituição da inteligência e personalidade na infância (Bezerra, 2011; Silva; Lima; Valiengo, 2017).

Nessa direção, amparadas pelas assertivas de Akuri (2022, p. 119, grifos nossos) reafirmamos que os “[...] encontros das crianças com a cultura *requerem* a *organização deliberada* dos espaços (E) e materiais (M) acessíveis às crianças, do tempo (T) vivido na escola, considerando os ritmos e as necessidades infantis, e das relações (R), formando unidades articuladas num todo dinâmico [...]”.

Para melhor compreensão do eixo de análise presente nesse *Episódio*, julgamos ser importante contextualizar o cenário no qual foram desencadeadas as ações que culminaram no conteúdo do *jogo de papéis* expressado no excerto acima: Jordana está chorando (de verdade) sentada à guisa do espaço em que acontecem as sessões de experimento didático. Pesquisadora aproxima-se com intuito de saber sobre o ocorrido e a menina demonstra estar muito aborrecida com uma situação. Assim, Jordana explica o motivo de seu pesar: Lucas “usurpou” um objeto que fazia parte do cenário de sua brincadeira (“*caixa eletrônico*” do restaurante representado por uma calculadora).

Em nossa análise, a brincadeira tem grandes possibilidades de ser ampliada e enriquecida a partir do olhar atento do/a professor/a como parceiro mais experiente, ciente das

possibilidades reais e legítimas de resolução de conflitos que possam vir a surgir quando se trabalha com os *Cantos de trabalho*. Nesse sentido, a pesquisadora, ao perguntar à Jordana por que está chorando e ao referenciar com o pronome de tratamento “*senhora*” e a expressão “*Dona*”, sutilmente sugere à menina um papel e a convida para uma brincadeira que, até então, ambas desconheciam quais outros papéis seriam agregados.

Ao falar dessa forma com Jordana, a pesquisadora engendra um processo de mediação docente que vai além da identificação do “transgressor” das regras da brincadeira com intuito de fazê-lo “pedir desculpas” ou de simplesmente devolver o objeto a sua amiga, como habitualmente¹²⁷ identificamos nas práticas pedagógicas no interior das instituições, especialmente nas de Educação Infantil.

As expressões são convidativas e instigam a criança Jordana à atividade lúdica. Assim, os pronomes de tratamento constituem “motor” para as possíveis ações da menina no papel social sugerido pela pesquisadora, convergindo, portanto, às reais necessidades psíquicas infantis nesse período do desenvolvimento: representar a atividade humana adulta (Elkonin, 1998; Carcanholo, 2015). Dito de outra forma, a pesquisadora, ao pronunciar tais palavras, acessa e insere-se no “universo psíquico” de Jordana por meio da linguagem pela qual esta melhor compreende e melhor age sobre o mundo: *o jogo de papéis* (Elkonin, 1987a; Kusunoki, 2018).

Nesse ponto, chamamos a atenção para a possibilidade de engendrar *motivos eficazes* (Leontiev, 1988) no processo de resolução de conflitos de interesses com as crianças. Sabemos que as crianças precisam de modelos mais elaborados de conduta para que, do mesmo modo, tenham condições de desenvolverem formas mais elaboradas de comportamento. Vigotskii (1988) nos explica a dinâmica desse processo por meio da LGGD¹²⁸ nas esferas do desenvolvimento interpessoal e intrapessoal. Resgatamos as assertivas do teórico, explicando que toda função “surge” duas vezes no desenvolvimento do sujeito: primeiro externamente, isto é, no coletivo (entre psiquismos), para só então, depois, tornar-se interna (internalizada pelo sujeito).

Eis o motivo pelo qual a criança, em seu percurso formativo, precisa ter contato com as referências de conduta, linguagem, pensamento, por exemplo, mais sofisticadas. Ao intervir na situação criando uma situação lúdica, a pesquisadora possibilita meios de complexificação da

¹²⁷ A ausência de conhecimento teórico pode ser um grande obstáculo à efetivação de processos de mediação mais apropriados na escola.

¹²⁸ Conceito abordado no capítulo 3 (aspectos teóricos) do trabalho.

atividade da criança, uma vez que na brincadeira surge a necessidade da existência de outros papéis sociais para que o enredo possa ser desenvolvido (Stein; Chaves; 2018).

Ainda no início, quando a pesquisadora pergunta o motivo do choro e Jordana responde “*porque o Lucas roubou meu negócio!*”, ainda não está estabelecido o conteúdo do jogo, mas a palavra *roubou* indica grandes possibilidades de este emergir da problematização efetivada pela pesquisadora. Nesse primeiro momento, a pesquisadora “constata” o problema motivador das reações emocionais (choro) de Jordana e concebe a situação como profícua oportunidade para a resolução do conflito com Lucas, uma vez que este, ao longo das sessões de experimento, apresentou dificuldades em compartilhar recursos e cumprir com os combinados efetivados com o grupo.

A partir do questionamento “*Por quê? Ele é o ladrão? Ele roubou?*” podemos perceber que o conteúdo da brincadeira começa a surgir, especialmente quando Jordana sinaliza positivamente à indagação afirmativa¹²⁹ da pesquisadora. Como destacado, com esse diálogo, a pesquisadora vê uma interessante oportunidade para abordar a questão, estando psiquicamente imersa na brincadeira com Jordana.

Conforme as exposições efetivadas na parte teórica do trabalho, para Elkonin (1987a), a atividade de *jogo de papéis sociais* pertence ao sistema de relação *criança-adulto social* que busca como sentido de sua atividade no mundo compreender a natureza das relações que as pessoas estabelecem entre si em âmbito social. O autor revela-nos também que, nesse *sistema de relação*, a criança se volta mais intensamente para a esfera *afetivo-motivacional* estando mais “sensível” à apropriação de conteúdos relacionados à compreensão da existência/atividade social humana no mundo.

Na idade pré-escolar, momento em que a criança já adquiriu um repertório de impressões de mundo considerável ao longo da primeira infância, a atividade infantil (expressa como brincadeira) ganha forma e conteúdo completamente diferentes da *atividade objetal manipulatória*, em que o *sistema de relação* era *criança-objeto social* e a criança estava sensivelmente voltada à apreensão das inúmeras formas de operações com os objetos da cultura humana (Elkonin, 1987a; Chaves; Franco, 2016).

Nesse sentido, na idade pré-escolar, o interesse da criança dirige-se à compreensão das leis fundamentais que orientam a “[...] *atividade humana do trabalho e das relações entre as pessoas* e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade” (Elkonin, 1998, p. 31, grifos nossos).

¹²⁹ Com essa terminologia a pesquisadora também atribui a Lucas um papel no jogo. Mesmo que este não esteja participando diretamente da brincadeira, já existe no imaginário de Jordana.

Com isso, retomamos a essência do *jogo de papéis sociais* – de representação da atividade humana adulta ainda não realizável pela criança em razão do lugar que ocupa na sociedade moderna – para explicitar que esta atividade “[...] *influencia potencial e plenamente a formação de novos e mais elaborados processos psíquicos*” (Mukhina, 1996, p. 164, grifos nossos).

Então, quando a pesquisadora sinaliza que “*A senhora vai ter que dar parte na polícia! Vamos lá na delegacia... eu vou lá com você!*”, olha em seus olhos e pega em sua mão, está encorajando (novamente) Jordana a assumir um papel e institui-se aí a temática da brincadeira: delegacia de polícia. Especialmente quando a pesquisadora diz “*Vamos lá na delegacia*” é que a temática “delegacia de polícia” começa a delinear as ações na brincadeira: deslocar-se para outro espaço que seja a delegacia; registrar a queixa com o delegado; fornecer detalhes da situação em que ocorrera ação de furto etc.

Jordana “topa” o papel e a brincadeira com a pesquisadora. Juntas se dirigem a um espaço em que só há cadeiras dispostas. A pergunta “*Cadê o delegado daqui?*” tem o intuito de criar necessidade em alguma criança em desempenhar o papel de delegado de polícia no jogo. Instantaneamente, Daniel, com firmeza se prontifica: “*eu sou!*”. A partir desse fato, temos, então, dois papéis: a vítima e o delegado.

Ao questionar o que ocorreu, Daniel possibilita à Jordana a explicação da situação, mas ao ouvir que se trata de um objeto usurpado por Lucas, tenta resolver imediatamente correndo atrás do mesmo que circula pelo local. A atitude de Daniel, de correr atrás de Lucas, apenas com a informação de que este “roubou” um objeto da loja de Jordana explicita um repertório ainda incipiente sobre a temática.

Então, como forma de alargar as possibilidades de argumentação no jogo e fazer avançar o desenvolvimento da consciência das crianças, a pesquisadora problematiza: “*O SENHOR NÃO VAI ANOTAR AS CARACTERÍSTICAS?!?*”. A partir dessa pergunta afirmativa, a pesquisadora provoca a tomada de consciência de Daniel sobre o papel que desempenha, bem como sinaliza a natureza do trabalho desenvolvido por esse profissional na sociedade.

Ao longo das análises de sua pesquisa de mestrado, Kusunoki (2018) explicita a potência do *jogo de papéis sociais* para o desenvolvimento do autocontrole da conduta. De acordo com a estudiosa, esta *atividade principal* da idade pré-escolar exerce:

[...] *influência decisiva na formação pessoal e ser orientadora do desenvolvimento e aperfeiçoamento de funções psíquicas. Iniciar e manter-se num jogo demanda da criança a ativação voluntária da memória (para relembrar a função do objeto, por exemplo), atenção voluntária (para exercer corretamente o papel que escolheu), linguagem (para argumentar e comunicar suas ideias durante o exercício de sua função no jogo), pensamento complexo (para substituir um objeto por outro); autocontrole da*

conduta (para controlar seus próprios atos a fim de desempenhar o papel social que está incumbido de realizar), dentre outras funções psíquicas superiores (Kusunoki, 2018, p. 44-45, grifos nossos).

Ao “situar” Daniel em seu papel, a pesquisadora subsidia a brincadeira e possibilita que esta se torne cada vez mais complexa à medida que outros papéis e situações emergem do contexto vivenciado. Daniel parece compreender sua significação social quando cessa a perseguição de Lucas e concorda “ó... ah, é... verdade, né?!”. Assim, o exercício de assumir um papel social “[...] exige autocontrole, força de vontade, *renúncia aos desejos imediatos* e a criança se vê em conflito entre agir espontaneamente e se submeter espontaneamente às regras” (Couto, 2013, p. 76).

Ao perguntar da caneta, pesquisadora indica a relação da atividade e os instrumentos necessários à execução das atribuições funcionais de um delegado de polícia. Também mostra compreensão da seriedade da situação/assunto (quando se vai à delegacia) quando explicita a necessidade de que todos se sentem para tratarem do registro da queixa. Assim, o *jogo de papéis* exerce importante influência no desenvolvimento da subjetividade da criança porque, “[...] ao brincar, a criança relaciona seus desejos a um eu fictício, ao papel que desempenha no jogo e as suas regras. *Ela conquista características que farão parte de sua personalidade [...]*” (Couto, 2013, p. 76, grifos nossos).

A partir das “colocações provocativas” da pesquisadora, como forma de adensar a argumentação do jogo, Jordana passa a relatar a situação vivenciada. Percebemos que a menina parece criar um contexto em seu imaginário e apresenta a Daniel elementos interessantes como “*de noite*” ou “*quando eu “tava” dormindo!*”, indicadores de tempo e ação. Jordana busca em seu repertório de experiências, por meio da ativação intencional da memória, por exemplo, “dados” capazes de endossar seus argumentos, sustentando e legitimando, assim, o papel de vítima por ela assumido na brincadeira (Elkonin, 1998).

Ainda em relação ao conteúdo da atividade social desenvolvida pelos papéis da brincadeira, Daniel expressa elaborar uma ideia sobre o que um investigador/delegado de polícia faz ao afirmar “*é que eu cuido de todas as coisas... de qualquer coisa!*”. Por essa razão, para alargar o conhecimento sobre o “universo social” dos papéis representados pelas crianças, a pesquisadora se atentou ao vocabulário utilizado na brincadeira: *queixa, furto, investigador, informações, relatar, características*”.

Todas essas palavras foram utilizadas num determinado contexto e significam algo. Esse exemplo ilustra uma questão ainda muito “cara” para a Educação Infantil: abordagem utilitarista/pragmática da atividade do brincar na escola (Silva, 2012). No transcorrer das

situações lúdicas, as crianças, em razão dos contextos criados, significam as ações da pesquisadora e alargam suas possibilidades de entendimento de mundo e das relações sociais estando imersas psiquicamente nos papéis (Elkonin, 1998; Couto, 2013; Lazaretti, 2016; Kusunoki, 2018). Assim, não é necessário sistematizar a brincadeira “cobrando” esse “conteúdo” da criança (significados das palavras, por exemplo). O jogo de papéis sociais tem uma finalidade nele mesmo (Elkonin, 1998; Lazaretti, 2016).

Os modelos apropriados de linguagem também estruturam as ações das crianças. A pesquisadora os motiva a cada momento com novos elementos. Esse é o papel do professor quando está junto, ampliando, pensando em meios de fazer avançar o desenvolvimento de níveis mais elaborados da consciência infantil.

Nessa brincadeira também está presente uma função valiosa ao desenvolvimento de níveis mais sofisticados do pensamento: a função simbólica da consciência. Percebemos a mobilização dessa função com a atribuição de função de “caixa eletrônico” dada por Jordana ao objeto calculadora. Conhecemos a função de uma calculadora e sabemos que, de longe, não estamos diante de um caixa eletrônico, mas Jordana, por estar atuando no experimento (momentos anteriores a esse *Episódio*) desempenhando a função de caixa do restaurante, atribuiu essa significação ao objeto. Então, ao referenciá-lo como caixa eletrônico, mobilizou em seu sistema psíquico, de maneira consciente, a função de simbolizar as coisas do mundo. Perspectivamos focar de maneira mais aprofundada nos elementos que estruturam essa função psíquica superior no *Episódio 5 “Um casório tintim por tintim”* (parte 2).

É interessante perceber como, no início da brincadeira, a pesquisadora atua ativamente na estruturação da temática do jogo. À medida que as crianças vão assumindo os papéis, a atividade docente passa a assessorar a atividade das crianças e sua função passa a ser a de provocar o pensamento e problematizar as ações infantis no jogo, com vistas a enriquecê-lo (Elkonin, 1998; Marcolino, 2013; Chaves; Stein; Bezerra, 2019).

É sabido, especialmente pela comunidade escolar, que a brincadeira é vital para o desenvolvimento das crianças (Silva, 2012). Dessa assertiva, nenhum profissional da educação discordará, mas como se brinca, do que se brinca, por que se brinca e o que fazemos com a brincadeira, ainda constituem situações “nodais” na Educação Infantil. Assim, reiteramos nossa compreensão de que a atividade de brincar, embora ainda seja concebida¹³⁰ como “natural” ao comportamento da criança, não é um fato no desenvolvimento que se dá pela via do sistema de amadurecimento biológico.

¹³⁰ Fazemos referência às práticas docentes pautadas no senso comum.

Com isso, ansiamos recordar nossas exposições no capítulo 3 de que a brincadeira possui uma natureza histórica e social e, portanto, não é “ditada” simplesmente pelas condições de maturação biológica do organismo. Para haver complexificação da atividade psíquica da criança, é imprescindível a existência de adequados processos de mediação pedagógica (Marcolino, 2013; 2017; Pasqualini; Lazaretti, 2022). Desse modo, para a atividade docente, intervir, envolver-se e pensar os processos são oportunidades profícuas para proposições de mediação capazes de proporcionar situações desenvolvintes às crianças (Ribeiro, 2009; Bezerra, 2011; Maximo, 2015).

Em síntese, o *jogo de papéis sociais* constitui a atividade principal das crianças em idade pré-escolar e possibilita a relação, compreensão e apropriação do mundo em sua dimensão social. Responsável pelos saltos qualitativos no desenvolvimento infantil, esta atividade não pode ocupar um lugar secundário nas práticas pedagógicas, do mesmo modo que não pode ser abordada com caráter utilitário, ou seja, apenas com intuito de “ensinar” algum “conteúdo formal” às crianças (Gobbo, 2018; Marques, 2018).

O *jogo de papéis sociais* tem uma finalidade nele mesmo. É por isso também que não é considerado uma atividade produtiva que prevê, nesse sentido, um “produto final” da ação das crianças. Reiteramos o que assinalamos na parte teórica de que, na brincadeira, a criança apreende o mundo e expande o nível de desenvolvimento de sua consciência a partir da atividade de viver o papel de outra pessoa e essa atividade se encerra na complexidade da ação (Elkonin, 1998; Couto, 2013).

Por esse motivo, sublinhamos que não podemos propor situações de brincadeira com “segundas intenções” (requerer um produto emergido da atividade da criança). Podemos, sim, como docentes, valermos-nos da observação acurada delas brincando para pensarmos nas possibilidades e necessidades que podemos engendrar para que elas avancem qualitativamente em seu processo de constituição humana (Mello, 2017; 2021). Na verdade, esse precioso instrumento da ação docente, a observação, quando presente na prática educativa, não serve apenas para constatar, mas fundamentalmente para reflexão das possíveis e mais adequadas mediações que podem ser efetivadas para motivar processos psíquicos superiores e ampliar as possibilidades de formação da inteligência e personalidade infantil.

É possível apreender a partir do *Episódio* que a pesquisadora, a todo o momento, busca atuar como parceira mais experiente, provocando o pensamento das crianças envolvidas na brincadeira por meio da problematização das situações. Essa ação docente é responsável por alargar as possibilidades de desenvolvimento da consciência da criança em sua relação com o entorno (Chaves; Stein, 2019; Silva; Pasqualini, 2019).

Na segunda parte desse *Episódio* – “Pega ladrão!” (parte 2) – buscamos encaminhar discussões relacionadas ao papel como unidade fundamental do jogo (Elkonin, 1998; Lazaretti, 2016; Smirnova; Riabkova, 2019) capaz de mobilizar o desenvolvimento do autocontrole da conduta. Com esta perspectiva de continuidade das reflexões, apresentamos e discutimos o problema dos níveis de desenvolvimento do jogo, situando os sujeitos da pesquisa e os processos de mediação potencialmente motivadores de saltos qualitativos na consciência infantil.

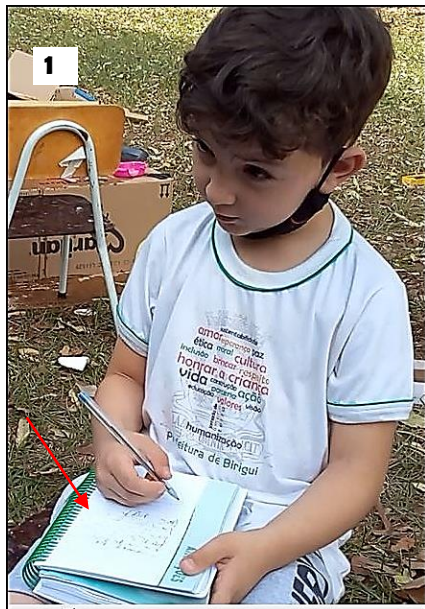
Quadro 17 Episódio “Pega ladrão!” (Parte 2)

Episódio 3: “Pega-ladrão!” (parte 2)

Participantes: Jordana, Lucas, Daniel e pesquisadora.

Texto extraído da sessão de experimento didático intitulada “Casamento coletivo”

Data: 03/06/2022.



Pesquisadora: dezesseis mil reais, Senhor investigador.

Daniel: Aê... mais o quê? (Figura 1).

Jordana: ele... quando eu acordei eu “vi” um barulho no portão, aí eu abri o portão e aí depois eu vi ele... Ele roubou o meu caixa eletrônico... aí eu corri atrás dele, mas ele está correndo um monte.

Jordana faz seu relato olhando para Lucas e descrevendo suas ações naquele exato momento (Lucas está correndo). Daniel continua anotando as informações passadas por Jordana.

Daniel: Eu corro mais rápido!

Daniel demonstra interesse no relato de Jordana.

Daniel: ó... hã... mais o quê?

Jordana: também ele... ele... ele estava lá! Ele roubou mesmo e aí ele não roubou aquele negócio que “tava” escondido lá embaixo!

Daniel representa estar transcrevendo as falas de Jordana sobre a ocorrência.

Pesquisadora: Dona Jordana, fala as características do ladrão... assim, que cor que era o cabelo... para ele saber depois.

Daniel: ah, eu já sei! Ele é... era...

Jordana interrompe Daniel, localiza com olhar Lucas e começa a descrever suas características.

Jordana: era preto e a blusa dele era amarela junto com verde e preto!

Jordana descreve Lucas acompanhando com o olhar seu deslocamento pelo espaço dos Cantos de trabalho.

Daniel: sei... cabelo preto, a camisa amarela de time 10 e... um short verde?

Jordana: sim!

Daniel: e-short-ver-de. Pronto! mais o quê?

Jordana: e também... eu “tava”... eu “tava” ali brincando...

Daniel: hã...

Jordana aponta para os túneis de concreto próximos ao Canto de Trabalho 2.

Jordana: depois, aí... eu vi ele entrando lá na minha loja...

Daniel: hã...

Jordana: depois, ele...

Daniel: ele roubou! Eu já sei! Eu já vi... aí ele roubou!

Daniel coça a cabeça parecendo demonstrar apreensão com os dados coletados. Olha para Jordana e diz:

Daniel: hã... mais o quê?

Jordana: e também... ele tinha uma arma... mais ele “tá” com o meu... Olha, ele tá aqui!

Jordana aponta para Lucas que se aproxima das cadeiras que representam a delegacia. Daniel lança os materiais no chão e sai correndo em perseguição a Lucas. Daniel persegue Lucas até conseguir alcançá-lo. (Figura 2).



Lucas: *me solta!*

Daniel segura Lucas pela camiseta, depois agarra-o por trás (Figura 3). Jordana vai até os meninos na tentativa de conseguir resgatar o seu “caixa eletrônico” (representado pela calculadora). (Figura 4). Pesquisadora se antecipa, pois percebe que acontecerá um conflito físico entre Daniel e Lucas.

Pesquisadora: *mas... Calma! Calma, eu vou ajudar a resolver...*

Lucas se afasta e vai em direção a varanda da Unidade Escolar.



Fonte: Dados da Pesquisa (Kusunoki, 2022)

Ao longo do processo de análise da segunda parte do *Episódio “Pega Ladrão!”*, nosso objetivo consistiu em discutir a questão do *papel* – unidade fundamental do jogo (Elkonin, 1998) – como elemento motivador do desenvolvimento do autocontrole da conduta e fruto da atividade cada vez mais autoconsciente da criança.

Apoiadas em conceitos já explicitados, buscamos, no decorrer desta análise, ratificar as contribuições da *atividade principal* do *jogo de papéis sociais* para os avanços qualitativos na consciência da criança em idade pré-escolar, reveladoras de uma progressiva capacidade de autodomínio da vontade (Vigotski, 1996; Mukhina, 1996; Couto, 2013; Kusunoki, 2018).

Assim, ao focarmos na unidade *papel*, explicitamos os indícios da mobilização das funções psíquicas superiores na criança quando esta assume e representa ações de um “*eu fictício*” nas brincadeiras, uma vez que, por meio da atividade de observação e experimentação, foi possível apreender o quanto “[...] o desenvolvimento psíquico da criança pode ser representado como um *processo de assimilação e aquisição* de determinados meios culturais para o domínio de si ou como *formação das funções psíquicas superiores*” (Smirnova; Riabkova, 2019, p. 86, grifos nossos).

A partir da premissa da THC acerca do caráter histórico e social (Leontiev, 1988b; Elkonin, 1998; Vigotski, 2008) da atividade de brincadeira, recuperamos a ideia de que esta

“[...] *não surge de modo espontâneo e não está geneticamente programada* [no desenvolvimento humano]. Ela aparece no *processo de relação da criança com quem exerce essa atividade*, ou seja, com quem domina a brincadeira” (Smirnova; Riabikova, 2019, p. 96, grifos nossos).

Com essa afirmação, lembramos o conceito de LGGD para discutirmos os avanços qualitativamente superiores na consciência humana, produto dos processos de mediação cultural que a criança tem a oportunidade de vivenciar ao longo de sua vida (Vigotski, 1996; Luria, 1985; Elkonin, 1987a). Sabemos, a partir dos princípios da THC, que o processo de aquisição das capacidades psíquicas especificamente humanas (pensamento, fala, memória, atenção voluntária, função simbólica da consciência etc.) – funções estas que definem as formas superiores de comportamento – ocorre, primeiramente no plano interpsíquico (entre psiquismos) para, só então, tornar-se patrimônio do sujeito, isto é, intrapsíquico (interno) (Leontiev, 1988a).

Podemos aclarar essa assertiva com o exemplo do processo em que ocorre a apropriação da fala no gênero humano: primeiro, a criança vivencia a língua coletivamente, isto é, relacionando-se com outras pessoas que se utilizam de signos linguísticos com a finalidade de comunicação. O convívio com a fala em sua *forma final* – como uma forma mais elaborada de expressão humana – favorece avanços qualitativos no psiquismo humano: revoluciona e reestrutura todo o comportamento da criança que passa a ser mediado tendo como base o instrumento cultural da linguagem (Vigotski, 1996; 2009b). A mesma compreensão podemos estender aos demais processos de natureza social aos quais a criança possa vir a testemunhar ao longo de sua vida, como, por exemplo, a apropriação da linguagem escrita, o raciocínio lógico, o domínio de instrumento musical, a leitura etc.

Subsidiadas por esse conceito, podemos depreender **a brincadeira de papéis sociais como uma atividade que emerge no desenvolvimento humano condicionalmente associada ao processo de apropriação e domínio das funções/instrumentos culturais**¹³¹. Conforme vimos no capítulo teórico, a relação sistêmica entre as funções psíquicas – quando mobilizada pelo *estado de atividade* (Leontiev, 1988a) do sujeito – reestrutura a consciência da criança, tornando possível o desenvolvimento de complexas atividades psíquicas, como o caso da imaginação (Vigostki, 2009b).

Nesse sentido, resgatamos as assertivas de Vigotski (2008, p. 25, grifos nossos) para qualificar a imaginação como uma neoformação da idade pré-escolar, isto é, “[...] um novo que

¹³¹ Referimos às funções psíquicas de ordem superior, não determinadas no código genético ao nascer, mas apropriadas pelo sujeito nas relações estabelecidas com o mundo da cultura.

está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais e representa uma *forma especificamente humana de atividade da consciência*; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação”.

A assertiva do autor nos auxilia a explicitar que o desenvolvimento da atividade consciente no ser humano se faz pela via dos processos de educação e, que, portanto, não desponta numa “etapa programada” do desenvolvimento biológico. Vimos argumentando, ao longo do trabalho, que a criança, para expressar a capacidade de imaginação, antes, percorreu um caminho (primeira infância) guarnecido de processos de interação/mediação pelos meios culturais, capazes de fazê-la atuar no plano ideativo (pensamento e fala), desprendida das amarras situacionais (imediato/real), (res)significando eventos, simbolizando situações/pessoas/ações, substituindo objetos e, compondo, assim, imagens existentes apenas no campo mental.

Desse modo, a natureza social atribuída por Elkonin (1998) à brincadeira de papéis – como uma atividade “prenhe” de formas mais elaboradas de comportamento humano – refere-se à vivência em que a criança aprende a representar “*outros eu*” estando imersa em contextos essencialmente criados em sua mente. Nesta dinâmica, na criança que vive na brincadeira um papel em que:

[...] são sustentadas, ao mesmo tempo, duas posições - a do autor e a do espectador. Ao imaginar, a criança ocupa a posição de espectador em relação a sua própria atividade ela parece *observar a si mesma*, o que significa que tem consciência de si mesma, ou seja, é a *manifestação da autoconsciência* e uma condição importantíssima para o seu desenvolvimento (Smirnova; Riabkova, 2019, p. 86, grifos nossos).

Em essência, no *Episódio Pega ladrão* (parte 1 e 2), percebemos que as crianças assumem e buscam se manterem em papéis (vítima, delegado/investigador e ladrão), hauridos da temática da brincadeira (registro de ocorrência de furto na delegacia de polícia) que, por sua vez, emerge de um processo de mediação docente de uma situação-conflito estabelecida entre Jordana e Lucas (dificuldade em negociar a utilização de um material ofertado nos *Cantos de trabalho*). Expresso pelas ações de registro da ocorrência, de interrogatório e captura do ladrão, o enredo do jogo ganha forma e adensa-se à medida que as ações dos papéis assumidos na brincadeira entram em sistema de relação (Elkonin, 1998).

Assim, chamamos a atenção para o fato de Jordana, Daniel e Lucas permanecerem em seus respectivos papéis a todo o momento, trazendo elementos para ampliar o enredo da brincadeira, tais como podemos observar nos seguintes enunciados: “*quando eu acordei eu “vi” um barulho no portão, aí eu abri o portão e aí depois eu vi ele... Ele roubou o meu caixa*

eletrônico... aí eu corri atrás dele, mas ele está correndo um monte”; “sei... cabelo preto, a camisa amarela de time 10 e... um short verde?!”; “e-short-ver-de. Pronto! mais o quê? e ainda em “e também... ele tinha uma arma...[...]”.

Tais enunciados expressam claramente a criação de uma situação imaginária que, ao mesmo tempo que construída no plano mental individual das crianças (detalhes e ações objetivados por cada uma delas) é, também, sustentada e enriquecida por ideias compartilhadas e complementares. A relação sistêmica entre as ações das crianças amplia e delinea o conteúdo e enredo da brincadeira. Podemos ilustrar alguns indícios do sistema de relação entre os papéis e submissão às regras implícitas por meio de:

- (i) detalhes fornecidos por Jordana (vítima) sobre o momento do furto (noção espaço-temporal (local, período do dia etc.), o porte de arma, o barulho suspeito, suas ações de despertar e perseguir etc.);
- (ii) a preocupação de Daniel em registrar o depoimento da vítima desempenhada por seu papel de delegado/investigador na brincadeira (quando a questiona e empreende ações de registro escrito de suas declarações na agenda);
- (iii) a conduta de Lucas ao incorporar ações próprias do papel de ladrão, permanecendo próximo ao espaço definido como delegacia, portando o objeto “furtado”, observando e executando as ações explicitadas nas declarações da vítima (correr/fugir, portar arma etc.).

Ao estudar com profundidade os elementos que compõem a brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar, Elkonin (1998) destacou a existência de etapas e níveis de desenvolvimento dessa atividade que se sofisticam à medida que a criança expande suas experiências com o mundo da cultura¹³².

Desse modo, “na brincadeira, a criança *aprende a agir numa situação idealizada*, ou seja, imaginária, inventada e não numa situação que vê” (Smirnova; Riabkova, 2019, p. 87, grifos nossos). Agir desprendido da materialidade requer a apropriação da capacidade de atuar no plano abstrato (pensamento; fala; função simbólica), de evocar e subtrair elementos da realidade (percepção; memória voluntária; repertório de impressões), reelaborando-os e criando situações na mente (imaginação).

Retomamos essa premissa da THC para explicitarmos as contribuições da brincadeira de papéis para o desenvolvimento de condutas mais sofisticadas na criança: autodomínio das

¹³² Elemento que ratifica o conceito de Vigotski (1996) sobre a *situação social de desenvolvimento*: o crescimento no âmbito biológico e de tempo cronológico não necessariamente qualificam o seu desenvolvimento psíquico, mas sim, as experiências e processos de mediação dos quais participa ativamente.

ações volitivas. Elkonin (1998) e Vigotski (2008) destacam que, no jogo protagonizado, as regras de comportamentos socialmente aceitos estão implícitas nas ações dos papéis. Assim, a brincadeira “[...] é a realização dos desejos, não de desejos concretos, mas de *afetos generalizados*” (Smirnova; Riabkova, 2019, p. 85, grifos das autoras) e “[...] o surgimento de afetos generalizados faz emergir a realização imaginária de desejos da criança, a imaginação (Smirnova; Riabkova, 2019, p. 85).

Com essa compreensão, quando brinca, ao personificar um *eu fictício*, as ações da criança:

[...] tornam-se conscientes e voluntárias quando são mediadas pela ideia de "como é preciso agir". Essa imagem do comportamento pode ser dada não apenas sob a forma de uma regra generalizada, mas também sob a forma de *papel na brincadeira* ou pela imagem da ação da pessoa. É importante que essa ideia se apresente como reguladora do comportamento para que se torne um modelo com o qual a criança compara seu comportamento. Essa comparação com modelos sempre acontece na brincadeira, ela é a maneira de tomada de consciência do comportamento e de sua organização (Smirnova; Riabkova, 2019, p. 86, grifos da autora).

Percebemos, ao longo de todo esse *Episódio* (parte 1 e 2), o empenho das crianças em manterem-se ativas no papel que representam na situação imaginária. Especificamente na parte 1 observamos que Daniel, movido por forças imediatas, “sai” do papel de delegado/investigador a fim de resolver prontamente (como ele mesmo e por meio dos recursos psíquicos de que dispõe) a situação destacada por Jordana (necessidade de obter novamente o objeto calculadora). Todavia, é possível captar claramente o movimento de autocontrole da conduta que Daniel exerce, primeiramente quando é “advertido” pela pesquisadora sobre as ações do papel (parte 1) e, num segundo momento, pelo próprio esforço (parte 2), intentando prosseguir representando fidedignamente o papel.

A partir do exposto, podemos depreender que, ao brincar representando as ações de *outra pessoa*, a criança adquire consciência e certo domínio das próprias ações, o que possibilita, em seu desenvolvimento, comportamentos autoconscientes e voluntários, uma vez que:

[...] a conexão interna existente entre imaginação e o pensamento realista completa-se com um novo problema, intimamente ligado ao da vontade ou liberdade na atividade do homem, na atividade da consciência humana. As possibilidades de *agir com a liberdade* que surgem na consciência do homem, *estão intimamente ligadas à imaginação*, ou seja, a tão peculiar disposição da consciência para com a realidade, que surge graças à atividade da imaginação. (Petrovsky, 1985, p. 130, grifos nossos).

Assim, retomamos a essência do nosso problema de pesquisa – os *Cantos de trabalho* como uma dinâmica didático-pedagógica favorável ao desenvolvimento da imaginação na criança – para construirmos análises alinhando à questão norteadora as condutas e elaborações objetivadas pelas crianças na brincadeira de papéis sociais emergida desse contexto experimental.

A proposição pedagógica com os *Cantos de trabalho* na Educação Infantil oferece uma dinâmica de trabalho educativo que descentraliza a figura docente e permite às crianças a *livre expressão* a partir das possibilidades de manifestação de interesses e escolhas que elas podem realizar no espaço físico. Conforme destacamos no capítulo teórico, trabalhar na perspectiva dos *Cantos de trabalho* sobrepuja a ideia elementar de “arranjos estéticos” e sinaliza para a possibilidade de processos de mediação pedagógica singulares e aprofundados favorecedores de avanços qualitativos na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Kusunoki (2018) sinaliza, em seu estudo sobre os *Cantos de trabalho* como elemento mediador do autocontrole da conduta na Educação Infantil, a potência que esta forma de encaminhar o trabalho pedagógico tem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na consciência infantil. A pesquisadora situa os *Cantos de trabalho* como uma proposta “[...] que possibilita às crianças a condição de sujeitos ativos” (Kusunoki, 2018, p. 112) e complementa que tal proposta proporciona impactos positivos no desenvolvimento psíquico infantil, uma vez que:

[...] ao vivenciar *relacionamentos diversos com a cultura e outros sujeitos*, a criança exercita integralmente sua autonomia. Isso fica explícito no *ato de escolha* da atividade a qual se dedicará, na tomada de decisões, na resolução de conflitos, na gestão do tempo, nos critérios que adota para a seleção dos materiais e no processo de criação. (Kusunoki, 2018, p. 112, grifos nossos).

Ao partirmos da premissa freinetiana de que a criança se apropria do mundo e da cultura por meio dos *tateamentos experimentais* e da *livre expressão* (Freinet, 1969; 1977), compreendemos que as ações de planejamento e organização intencional do espaço em *Cantos de trabalho* permitem ao/à professor/a criar condições profícuas para o desenvolvimento de qualidades psíquicas complexas, reveladoras da aquisição de modos mais sofisticados de ser, pensar, estar e agir sobre o mundo (Kusunoki, 2018). Nessa direção,

“[...] a escola de Educação Infantil tem a função social de promover condições efetivas para formação da inteligência e personalidade na infância, por meio das metodologias de trabalho que, conscientemente, *criem possibilidades para a atitude ativa da criança, alargando seu repertório de mundo* [e formando pessoas mais autônomas, criativas e livres] (Kusunoki, 2018, p. 111, grifos nossos).

No próximo *Episódio*, encaminhamos a análise expandindo a argumentação sobre a necessidade de representação fidedigna do papel, elemento esse indicativo dos níveis de desenvolvimento mais sofisticado do jogo protagonizado segundo a teoria de Elkonin (1998).

Quadro 18 Episódio “Você tem fome de quê?”

Episódio 4: “Você tem fome de quê?”

Participantes: Jordana, Luísa e pesquisadora.

Texto extraído da sessão de experimento didático intitulada “Cozinha de Hospital”

Data: 25/05/2022.

Luísa: o que você quer mesmo?

Luísa pergunta para Jordana que está sentada. (Figura 1).

Jordana: hambúrguer, batata frita e milk shake do “Pedrinho”.

Luísa: primeiro, qual que eu faço para você?

Jordana: primeiro, batata frita!

Luísa: batata frita? Só tenho uma horinha para terminar...

Luísa vai até a mesa do Canto de Trabalho 1, apanha um material e leva até Jordana que está sentada um pouco mais adiante.

Luísa: está pronto! Espere esfriar...

Jordana: “tá”...

Luísa serve para Jordana o material que representa a receita que fez (batata frita).

Luísa: por favor...

Jordana empreende ações com os materiais servidos por Luísa parecendo representar o momento de sua refeição. (Figura 2)

Luísa: e depois? O que você vai querer?

Jordana: hambúrguer!

Jordana responde com firmeza.



Jordana: eu sou a “Frozen”!

Após afirmar quem representa na brincadeira, Jordana sussurra algumas palavras para si (Figura 3).

Luísa: eu posso fazer o milk shake agora?

Jordana: pode!

Luísa: está bem! Com o quê?

Jordana: pode ser com...

Luísa: isso que eu vou colocar?

Luísa mostra um material para Jordana.

Jordana: carne, ketchup “tá”?! Põe ketchup!

Pesquisadora: você gosta de ketchup?

Jordana sinaliza positivamente com a cabeça, levanta-se e caminha pelo espaço do Canto de Trabalho 1 com expressão tranquila. Enquanto caminha, balança delicadamente sua saia com gestos semelhantes a uma

Princesa. Ao retornar para o local em que estava, Jordana se senta e demonstra estar esperando por algo. Pesquisadora se aproxima de Jordana para conversar. Jordana olha e sorri para Pesquisadora com expressão de receptividade. Durante toda a conversa, Jordana expressa serenidade e segura cuidadosamente a barra de sua saia.

Pesquisadora: é seu esse... esse... esse daqui é seu?

Pesquisadora pergunta para Jordana que resolve se aproximar um pouco mais de sua cadeira. (Figura 4).

Jordana: ahã...

Pesquisadora: “tó”! Quem é você?

Jordana: eu sou a Elsa Jordana!

Jordana responde com entonação de obviedade.

Pesquisadora: Ah, você é a Elsa Jordana... entendi!



Jordana: *tô comprando...* (trecho do áudio incompreensível).

Jordana se levanta e leva até a mesa um pratinho contendo um material que simboliza a batata frita que Luísa serviu há pouco. Ao ver sua cliente, Luísa se posiciona:

Luísa: *hum... está ficando pronto, "tá"?!?*

Jordana: *"tá" bom!*

Jordana serenamente retorna para a sua mesa (Figura 5).

Luísa: *Prontinho!*

Luísa serve Jordana e retorna para a mesa na qual está preparando as iguarias solicitadas por sua importante cliente, mas antes certifica-se:

Luísa: *que mais você vai querer mesmo? Espere o seu hambúrguer... para você beber um milk shake junto... está bem?*

Luísa deixa cair um pouco do conteúdo do copo na roupa de Jordana.

Luísa: *Derramou um pouquinho no seu vestido "tá", senhora?!?*

Luísa parece demonstrar apreensão por ter degradado a roupa da cliente.

Luísa: *Não tem problema, não? Não tem problema, não?*

Luísa quer assegurar-se de que a cliente não está aborrecida com o incidente.

Luísa: *tem problema? Qual é o problema?*

Jordana: *sujou a minha saia nova que meu pai me deu!*

Luísa parece querer desviar a atenção de Jordana.

Luísa: *Eu vou fazer o seu hambúrguer! Ah, mas eu não sei fazer muitos "hambúrguers", então eu posso fazer uma coisa mais delicada...*

Pesquisadora observa atentamente as ações das crianças que estão à mesa de experimentação brincando de culinária. Pesquisadora vai até Jordana que está sentada observando os demais. (Figura 6)

Pesquisadora: *"tá" esperando alguém? Chegar?*

Jordana: *é...*

Jordana sinaliza negativamente com a cabeça.

Pesquisadora: *não?! Ah "tá"...*

Luísa: *ele está ficando muito quente, "tá"?!? Mas daqui a pouco ele vai ficar bem friozinho a hora que tiver bem ventando... "tá"?!?*

Jordana: *"tá"! Nhamnhamnham...*

Jordana representa a ação de saborear os alimentos servidos por Luísa. (Figuras 7 e 8)

Luísa: *o vento do vestido está esfri... está esfriando... na verdade, esquentando o seu... o seu milk shake.*

Jordana: *meu nome é a Elsa Jordana! E faço chuva e gelo!*

Luísa: *mas não pode tirar muito gelo, senão ele fica congelado. Pode tirar só um pouquinho de gelo... PRONTO! Agora pode sentar e esperar... "tá" muito frio! Deixa esquentar um pouco...*



Fonte: Dados da Pesquisa. (Kusunoki, 2022).

A partir das cenas apresentadas no *Episódio* intitulado “*Você tem fome de quê?*”, buscamos analisar elementos da *atividade* das crianças Jordana e Luísa correspondentes à

criação e manutenção de uma situação imaginária no *Canto de Trabalho* configurado para o *faz de conta*, ocorrida na sessão¹³³ do dia vinte e cinco de maio de dois mil e vinte e dois.

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa concebido para o estudo, tendo como base os eixos de análise elaborados (**atividade da criança; atividade do/a professor/a; Cantos de trabalho**), direcionamos as discussões sobre os elementos do *Episódio* apresentando os indícios da mobilização das funções psíquicas superiores (autocontrole da conduta, memória voluntária, pensamento, fala e função simbólica da consciência) como premissa e fonte de desenvolvimento da atividade imaginativa.

Buscamos, também, discutir o papel desenvolvvente que a brincadeira exerce no sistema psíquico da criança, assim como tecemos considerações a respeito da potência dos *Cantos de trabalho* no processo de apropriação da cultura e sua estreita relação com o desenvolvimento das qualidades psíquicas humanas nas formas mais elaboradas.

Como vimos no capítulo 3, até “atingir” a idade pré-escolar, a criança realiza um percurso de desenvolvimento marcado por mudanças biológicas (maturação das estruturas do organismo) e, principalmente, de transformações qualitativas no sistema de funções psicológicas engendradas pelas condições objetivas de vida (Leontiev, 1978; Marx, 2008).

A partir dessa afirmação, resgatamos a máxima de Vygotski (1996) de que, na relação estabelecida com as pessoas do entorno e na convivência com a cultura em suas *formas finais*¹³⁴, a criança se apropria do mundo, expande suas experiências e forma sua inteligência e personalidade. A ideia estruturante da THC, de que o *devir* humano é um processo de natureza primordialmente social (Leontiev, 1978), subsidia nossas assertivas nesse *Episódio*, pois focamos a análise nas transformações qualitativas que a representação do papel, definido por Elkonin (1998) como unidade fundamental do jogo, provoca à psique infantil.

Ratificamos que a complexidade das operações mentais necessárias à atividade de *jogo de papéis sociais* – comprovada pelas produções científicas de Rubinstein (1959), Leontiev (1978; 1988a; 1988b), Elkonin (1986; 1987; 1998), Mukhina (1996), Vigotskii (1988a; 1988b), Vygotski (1998; 2008; 2018) e Luria (1988; 2013) – sobrepuja a concepção naturalista de desenvolvimento de consignar ao tempo cronológico a tarefa de engendrar e desenvolver, em patamares superiores, as funções psicológicas estruturantes da consciência humana.

Apresentamos no capítulo teórico que o processo de humanização é assinalado por atos de criação de novas necessidades no sujeito empreendidos sempre pela ação do *Outro* na condição de parceiro mais experiente (Vygotski, 1995). Esses processos de mediação

¹³³ Sessão intitulada “Cozinha de Hospital”.

¹³⁴ Conceito da THC abordado no capítulo teórico do trabalho.

(conscientes ou não¹³⁵) empreendidos pelo *Outro* possibilitam condições favoráveis à apropriação das riquezas materiais e intelectuais da cultura, responsáveis por tornar possível à criança, no curso da ontogenia, a criação da imagem subjetiva da realidade objetiva (Martins, 2015; Leontiev, 1978; 2021), ou, conforme as palavras de Leontiev, (1978, p. 19) a formação do “reflexo psíquico da realidade¹³⁶”.

Nessa direção, no “intervalo” compreendido do nascimento até o momento em que a criança representa um papel na brincadeira (na idade pré-escolar) há um longo “caminho” assinalado por mudanças graduais, acúmulo de experiências e transformações qualitativas das funções psíquicas, provocadas, precipuamente, pela alteração da estrutura da atividade (motivos e necessidades) da criança sobre o mundo (Leontiev, 1988a; Vigotskii, 1988; Vygotski, 1996).

As mudanças graduais e qualitativas, como vimos, são responsáveis por transformar a rede de funções psíquicas porque alteram consideravelmente os modos de agência do sujeito no mundo, provocando, assim, o “surgimento do novo”, condição essa, segundo Vigotski (2018), fundante para a qualificação de um processo como *desenvolvimento*. A cada novo período do desenvolvimento, as neoformações alçam níveis superiores da atividade intrapsíquica – apropriação do signo expressa nas linhas de desenvolvimento do pensamento e da fala, por exemplo, constituindo *formações basilares* sob as quais a função da imaginação se apoiará para existir, especialmente na atividade de *jogo de papéis sociais* na idade pré-escolar (Vygotski, 1996; Vigotski, 2008; 2009).

Para ter condições de empreender ações lúdicas com os objetos e significar as ações de um “eu” fictício na brincadeira (Vigotski, 2008), a criança, ao longo dos anos que configuraram a primeira infância, adquiriu e sofisticou – mediante o lugar ocupado nas relações – qualidades psíquicas imprescindíveis à representação fidedigna da atividade humana outorgada no conjunto de relações presentes na sociedade (Elkonin, 1998).

Elkonin (1998) explicita que, antes de representar propriamente um papel na brincadeira, a criança, inserida em diferentes situações desde o nascimento e, testemunhando o uso dos objetos nas relações sociais, apreende uma série de conteúdos referentes à atividade humana, capazes de alargar substancialmente seu repertório de vivências culturais/sociais. Em

¹³⁵ Referimos como processos “não conscientes” aqueles que são engendrados nas relações da vida cotidiana (nas relações familiares e demais esferas da sociedade) e como “processos conscientes” referentes aqueles que são intencionalmente planejados e realizados em âmbito escolar com o objetivo de provocar o desenvolvimento das qualidades psíquicas humanas na criança.

¹³⁶ Em linha gerais, esse conceito expressado em Leontiev (1978) refere-se à ordenação do mundo externo na esfera intrapsíquica do sujeito.

decorrência dessas vivências, ela desenvolve formas superiores de sua atividade consciente (Leontiev, 2021).

Nesse sentido, apresentada à cultura humana historicamente constituída e em constante estado de *atividade* no mundo desde o nascimento, a criança participa de atos de comunicação “prenhes” de significados sociais; adquire considerável repertório de impressões com base nas ações de manipulação primária dos objetos; realiza processos de generalização a partir de ações concatenadas e reiterativas com os mesmos; apropria-se das habilidades neles plasmadas e necessárias à sua utilização; apreende sua função social a partir dos modelos de ação expressos na atividade adulta; desenvolve a capacidade de operar com o significado representando objetos ausentes no plano imediato (Elkonin, 1998; Lazaretti, 2013; 2016).

Esse “caminho” percorrido pela criança nas *atividades principais* anteriores (*comunicação emocional direta* e *atividade objetal manipulatória*) constitui a base orientadora de atividades mais complexas, como é o caso da *atividade de jogo de papéis sociais* e a *atividade de estudo*¹³⁷.

À medida que participa de diferentes contextos da vida cotidiana (quando vai à padaria, ao mercado, ao cabeleireiro, ao médico, ao banco etc.), a criança apreende o conjunto de relações motivador da atividade humana nesses diferentes ambientes sociais: percebe *o que* as pessoas fazem, *como* fazem, *por que* a fazem, *quais* instrumentos utilizam e as *relações de trabalho* que estabelecem entre si (Lazaretti, 2016; Kusunoki, 2018).

A percepção das relações humanas adultas constitui matéria-prima para as ações da criança durante a brincadeira (Marcolino, 2013). No domínio do jogo, as relações entre as pessoas são “traduzidas” em ações lúdicas com os objetos, imersas, essencialmente, no plano da imaginação. Sob essa ótica,

A realidade que circunda a criança pode ser convencionalmente dividida em duas esferas interdependentes, mas, ao mesmo tempo, distintas. A primeira é a *esfera dos objetos*, tanto naturais quanto *produzidos pela mão do homem*; a segunda é a *esfera da atividade das pessoas, de seu trabalho e das relações que estabelecem* (Elkonin, 1998, p. 32, grifos nossos).

A afirmação do autor converge com a ideia de que, na brincadeira, ao representar situações da vida, “[...] a criança *aprende a agir em função do que tem em mente*, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, *apoiando-se nas tendências e nos motivos internos*, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas [externos]” (Vigotski, 2008, p. 29, grifos

¹³⁷ Referenciamos apenas essas duas *atividades principais* (subsequentes às *atividades principais* da primeira infância) em razão da “proximidade” cronológica, segundo a periodização do desenvolvimento, à época “*infância*” (ELKONIN, 1987a).

nossos). Apoiando-se na premissa de que a brincadeira constitui *linha central* do desenvolvimento psíquico no período pré-escolar, Vigotski (2008) alerta para a inadequação conceitual em defini-la superficialmente como *princípio de satisfação* imediata de necessidades (Vigotski, 2008).

O referido autor complementa que “[...] ao brincar, a criança chora como um paciente, mais alegre-se como um dos brincantes. Ela *recusa o impulso imediato*, coordenando o seu comportamento; cada *atitude sua está ligada às regras* da brincadeira” (Vigotski, 2008, p. 32, grifos nossos). Isso significa que, quando assume um papel, a criança submete-se às regras de conduta implícitas para atender uma necessidade superior. Por isso, ela brinca “[...] não apenas porque é divertido, embora também o seja: mas o faz, acima de tudo, *para atender a um dos mais fortes apelos humanos: o sentido de pertença social*” (Martins, 2006a, p. 40, grifos nossos).

Em um nível mais avançado do jogo, a criança não apenas opera com os instrumentos utilizados no universo adulto (que por sinal já estão sob o seu domínio de manipulação¹³⁸), mas essencialmente deseja compreender a conduta moral humana impressa nas relações sociais nas quais esses são empregados (Leontiev, 1988b; Vigotski, 2008; Marcolino, 2013; Lazaretti, 2016).

É possível observar no *Episódio* em análise que Luísa e Jordana representam ações relacionadas a distintos papéis presentes na esfera social: a primeira expressa ser funcionária de restaurante, enquanto a segunda personifica as ações referentes à conduta de cliente. Consideramos que a atividade das meninas nos revela um autêntico contexto imaginário em que papéis são assumidos e suas ações lúdicas manifestam-se de forma completa e desenvolvida, o que ilustra “[...] a clareza com que se manifesta o *conteúdo do objetivo* e concreto da atividade reconstruída [por elas]” (Elkonin, 1998, p. 29, grifos nossos). Desse modo, o que está na base do jogo em sua forma mais desenvolvida,

[...] não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas *relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos; não é a realidade homem-objeto, mas a *relação homem-homem* e como a reconstituição e, por essa razão dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (Elkonin, 1998, p. 34, grifos nossos).

Notamos que a atividade das meninas extrapola a mera reprodução de modelos de ações ou mesmo a substituição do significado dos objetos. Embora percebamos inúmeras passagens

¹³⁸ Conforme apropriou-se durante a primeira infância, sobretudo na *atividade objetiva manipulatória*.

em que Luísa empreende a função simbólica da consciência (expressa nas receitas preparadas à Jordana), está presente na brincadeira, como conteúdo principal, a relação entre funcionária e cliente de um restaurante, ou seja, *quem serve e quem que é servido*. Isso fica evidente, com manifestação de conduta prestativa de Luísa para com Jordana expressa em “*o que você quer mesmo?*”, ou com a pergunta “*primeiro, qual que eu faço para você?*” e ainda quando pede licença para servir com “*por favor...*”; assim como na manutenção do contexto imaginado, expresso pela atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2011) de Jordana em relação aos questionamentos de Luísa.

“A maior força de autocontrole surge na brincadeira” (Vigotski, 2008, p. 32). Kusunoki (2018), amparada nos pressupostos da THC, discorre sobre os *Cantos de trabalho* como uma proposta educativa favorável ao desenvolvimento do autocontrole da conduta na infância, especialmente por viabilizar uma dinâmica em que as crianças têm possibilidades de *livre expressão*. Com isso, intentamos articular as defesas teóricas da autora acerca do autocontrole da conduta na infância, aos indícios da mobilização dessa função psíquica durante a atividade das crianças nos *Cantos de trabalhos* (“*Atividades produtivas*” e “*Faz de conta*”) compostos para a etapa de produção de dados da pesquisa.

Notamos, em diversas passagens do *Episódio*, que Luísa, imersa na representação do *eu fictício* “garçonete”, controla conscientemente o próprio comportamento e vivencia o cumprimento às regras implícitas do papel em detrimento dos próprios desejos na vida real. Isso fica evidente pelo fato de Luísa, em momento algum da brincadeira, “sair” do papel, isto é, agir simplesmente como “Luísa”. A menina se mantém, do início ao fim do *Episódio*, empreendendo operações para o atendimento à cliente, expressas por gestos, vocabulário, sequência de ações etc. próprios da atividade profissional de uma garçonete e não de uma criança.

Elkonin (1998, p. 243 grifos nossos) explica esse processo salientando que “o importante para as crianças é o *cumprimento dos requisitos do papel e subordinam a estes todas as suas ações lúdicas*”. Com essa compreensão, na brincadeira a “[...] submissão à regra na recusa daquilo que quer fazer [...] a recusa de agir por impulso imediato *é o caminho para a satisfação máxima*” (Vigotski, 2008, p. 33, grifos nossos).

Dessa afirmação depreendemos que, ao colocar-se na brincadeira alinhada aos comportamentos típicos do papel “atendente de restaurante” (garçonete), para além de acessar em seu repertório mnemônico as ações que caracterizam tal personagem (vocabulário, gestos etc.), Luísa busca:

Operar exclusivamente com o *sentido das ações em direção à escolha volitiva*, à tomada de decisão, ao conflito de motivos e a outros processos bruscamente desprendidos da efetiva realização da ação, ou seja, o caminho para a vontade, assim como operar com os sentidos das coisas é o caminho para o pensamento abstrato, pois na decisão volitiva o ponto determinante não é a realização da própria ação, mas o seu sentido (Vigotski, 2008, p. 33-34, grifos nossos).

Assim, se o que buscamos com educação de nossas crianças, como finalidade precípua da ação docente, é a superação das formas elementares de ser (personalidade), refletir e agir (inteligência) na realidade objetiva, pontuamos que o papel essencial da escola é atuar *sempre* (e de maneira exitosa) na *zona de desenvolvimento iminente*, oportunizando situações educativas desenvolvintes (Davídov, 1988) e engendrando máximos níveis de atividade da consciência da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Sob essa perspectiva, a ação docente, alcançando complexidade nos processos educativos, terá, solidamente, cumprido com sua função social que é tornar real o projeto de formação humana voltado para as máximas possibilidades (Mello, 2017; Lima, 2022). Assim, formar seres humanos numa perspectiva emancipadora certamente cria condicionantes dirigidos à construção de um “tecido social” mais justo e humanizado (Martins, 2013).

Vigotski (2008, p. 35, grifos nossos) discorre sobre o papel desenvolvinte da brincadeira no sistema psíquico da criança afirmando que:

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, *acima do seu comportamento cotidiano*; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada compreensível como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar *um salto acima do seu comportamento comum*.

Desse modo, quando assume um papel, a criança “[...] o desempenha de maneira fiel, *introduzindo ao seu comportamento as condutas do personagem que interpreta [...]*” (Kusunoki, 2018, p. 91, grifos nossos). O exercício de atuar na brincadeira representando modos de comportamentos mais desenvolvidos/autocontrolados (no caso, de pessoas adultas/profissionais) permite à criança viver emoções, experimentar sentimentos, pensar sobre o conteúdo das relações/situações sociais, ações essas capazes de alargar substancialmente a experiência infantil para o máximo desenvolvimento do pensamento e demais funções do sistema psíquico, responsáveis por potencializar os modos de objetivação do sujeito no mundo (Elkonin, 1998; Vigotski, 2008; Martins, 2016a).

Vigotski (2008, p. 35, grifos nossos) alarga nossa compreensão acerca dessa questão ao declarar que:

A brincadeira é fonte do 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* [...].

A afirmação do autor nos auxilia na compreensão de que, ao assumirem papéis, Jordana e Luísa não estão “simplesmente” empreendendo ações com os materiais disponíveis (simbolizando o *milk shake*, a *batata-frita* ou os *hambúrgueres*), mas estão, essencialmente, “acessando” e elaborando conteúdos complexos presentes relações humanas, como uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, regras de comportamento, relações de poder etc.

Em síntese, a mobilização do sistema interfuncional psicológico da criança, expresso na articulação da função da fala às operações do pensamento; o constante acesso aos recursos mnemônicos para a representação do elemento ausente no plano imediato; o exercício do autodomínio do comportamento para o cumprimento das regras implícitas; são operações complexas do psiquismo em formação e elementos constituintes da brincadeira em sua totalidade, reveladores da atividade de imaginação na infância (Steinle, 2013).

Com base nos elementos analisados nesse *Episódio*, os *Cantos de trabalho*, como uma proposta pedagógica essencialmente dinâmica e profícua ao desenvolvimento das qualidades psíquicas humanas possibilita à criança tempo e espaço para atuar segundo o princípio da *livre expressão* (assim como fora concebida por Célestin Freinet), por meio do acesso/convívio com os elementos materiais/intelectuais da cultura e processos de mediação pedagógica superiores, reveladores de sua ampla significação social (Scarpato, 2017; Kusunoki, 2021).

A próxima análise refere-se ao *Episódio* “Um casório... tintim por tintim!” (parte 1) que explicita um *jogo de papéis sociais* com o conteúdo “casamento” no qual há a participação de todos os sujeitos da pesquisa (crianças e pesquisadora). Especialmente por ser o último *Episódio* selecionado para compor a parte de análise dessa tese, e também por se tratar de um *jogo* que denota aprofundada compreensão das crianças acerca dos elementos componentes da temática que desenvolvem, buscamos efetivar uma síntese de todos os elementos discutidos anteriormente e indicadores da potência da proposta com os *Cantos de trabalho* ao desenvolvimento da imaginação.

Quadro 19 Episódio “Um casório... tintim por tintim!” (parte 1)

Episódio 5: “Um casório tintim por tintim ...” (parte 1)

Participantes: Jordana, Luísa, Lucas, Daniel, Alice, Saulo e pesquisadora.

Texto extraído da sessão de experimento didático intitulada “Casamento coletivo”

Data: 03/06/2022.

Alice: demora muito para noiva aparecer!

Luísa está no chão ajeitando tapete vermelho e Lucas arrumando as cadeiras que representam os assentos da Igreja.

Pesquisadora: demora? Demora muito?

Alice: primeiro... primeiro... primeiro, conversa e aí... depois que conversa... aí a noiva sai.

Daniel está escondido atrás da árvore e resolve opinar na conversa entre Pesquisadora e Alice.

Daniel: primeiro... Primeiro começa... primeiro começa o culto, depois que é o casamento!

Pesquisadora: então... então, vai! Então, começa! Cadê o... Cadê o Pastor?

Daniel: mas tem escolinha!

Pesquisadora: tem uma historinha?

Daniel: tem escolinha!

Pesquisadora: escolinha... ah, “tá”, mais aqui na brincadeira vocês são adultos... vocês não são as crianças.

Daniel: Ah, então eu vou ficar aqui ó, sentado.

Pesquisadora: você é um noivo. Você tem que entrar!

Daniel: Ah... eu tenho que ficar escondido, por que é depois do culto ainda que a gente vai!

Pesquisadora: então vai... o Pastor já começou!

Daniel: vai ... (trecho do áudio incompreensível).

Pesquisadora: Cadê?... eu “tô” esperando. Eu sou fotógrafa! Quem vai entrar primeiro?

Daniel: Alice vem cá!

Alice: já “tô” indo.

Daniel: tem que pôr a música!

Pesquisadora: que música?

Daniel: “ué” música de louvor.

Pesquisadora: mas eu não sei...

Lucas: tantantantan... tantantan... tantantan...

Pesquisadora: ah, lá... ele já “tá” cantando...

Lucas: TANTANTAM!

Lucas representa o som da marcha nupcial para os noivos entrarem. Primeiro, entra Jordana caminhando devagar carregando uma pequena caixa com os materiais que representam as alianças dos noivos (lacs de garrafa plástica). (Figura 1)

Lucas: tatatatatatam...

Daniel: NÃO!... É assim ó... assim ó... aqui dentro de mim, rugindo como Leão, Deus não está morto, vivo ele está!

Daniel canta um trecho de música Gospel.

Pesquisadora: agora é a hora do noivo entrar?

Alice: então vai, Luísa! Vai lá Luísa!

Daniel: aí... depois eu entro com a...

Alice: com o Saulo!

Luísa: o Saulo?



Daniel: *casa assim lá...*

Alice: *o Saulo vai casar com a Jordana!*

Jordana: *usa esse microfone direito!*

Jordana adverte Lucas que representa o Pastor e está segurando um cone de plástico simbolizando o microfone da Igreja.

Pesquisadora: *o Pastor... O Pastor está ficando sem paciência.*

Daniel: *vem Alice!*

Pesquisadora: *Cadê? A fotógrafa está esperando...*

Daniel: *ah é...*

Alice: *não, a Luísa que vai casar! Ela entra lá na frente do lado e fica do lado do Pastor.*

Pesquisadora: *então, eu vou cantar uma música para o para o...*

Alice: *Luísa ...*

Jordana: *o “Prô”, mas eu não quero ser a daminha.*

Pesquisadora: *vem aqui do meu ladinho então... fica aqui no altar.*

Jordana: *o “Prô” eu não quero ser daminha... eu quero ser uma noiva!*

Pesquisadora: *ah... “tá” bom!*

Nesse momento, as demais crianças estão aos fundos do *Canto de Trabalho*. Daniel ajeita o tecido que representa o tapete vermelho da igreja (Figura 2). Paulatinamente, entram caminhando vagarosamente.

Pesquisadora: *Tatatatam... Tatatatam.. Tatatatam... Tatatatam...*

Pesquisadora representa o som da marcha nupcial para a entrada dos noivos. Primeiro entra Daniel (Figura 3) e se posiciona diante da caixa de mercado que representa o púlpito do altar. Ao perceber que Daniel já se posicionou, Alice começa a caminhar lentamente sobre o tapete vermelho personificando uma noiva, segurando com uma das mãos a manta que representa seu vestido e na outra, algumas flores que representam o seu buquê. Alice entra sorrindo para os presentes. (Figura 4)

Pesquisadora: *Tatatatam... Tatatatam... tatata tam tam tam tananananam tananam tananam... tam tam tam tananananam tananam tananam... nanam...*

Jordana entrega a caixa com os lacres que representam as alianças à Pesquisadora e junta-se às crianças que representam os noivos na brincadeira. Pesquisadora continua cantando a marcha nupcial para as demais crianças entrarem. Luísa permanece aos fundos da cena com Jordana. Luísa corre em direção a Daniel e Alice para posicioná-los corretamente diante do altar.



Luísa: *é assim ó... é assim ó, virada assim! Assim!*

Luísa posiciona espacialmente os corpos de Daniel e Alice. Aos fundos, Jordana posiciona-se e caminha sobre o tapete vermelho segurando o tecido que representa o seu vestido.

Pesquisadora: *tatatatantanam....*

Jordana entra e para atrás de Daniel e Alice que representam os noivos. (Figura 5)

Pesquisadora: *Pastor vai começar a falar!*

Luísa retorna para os fundos do *Canto de Trabalho* e parece aguardar que todos entrem. Luísa começa a balançar o corpo parecendo expressar nervosismo e, na sequência, entra caminhando de modo aligeirado.

Fonte: Dados da Pesquisa. (Kusunoki, 2022).

As cenas do *Episódio* acima retratam um contexto de *jogo de papéis sociais* em que todas as crianças da pesquisa¹³⁹ e pesquisadora atuam representando um papel relacionado à temática “casamento”. Nos “limites espaciais” do quadro e para atender à configuração de

¹³⁹ Crianças participantes da pesquisa presentes no dia 06/06/2022: Luísa, Saulo, Daniel, Alice, Jordana e Lucas. Crianças ausentes: André, Angélica e Helena.

Episódio, extraímos da transcrição do experimento realizado em seis de junho de dois mil e vinte e dois, intitulado *casamento coletivo*, apenas o excerto que expressa o momento em que os sujeitos da pesquisa, em seus respectivos papéis (noivos, noivas, daminha de honra, convidados, pastor e fotógrafa), representam atos da cerimônia religiosa.

No processo analítico desse *Episódio* confluímos os eixos de análise elaborados para o estudo (**atividade da criança; atividade do/a professor/a; Cantos de trabalho**), para pensarmos como a **livre expressão**, o **lugar ativo ocupado pela criança na relação educativa** e a **composição do T-R-E-M** na escola (condição para a prática com os *Cantos de trabalho*) podem contribuir efetivamente com o desenvolvimento do sistema interfuncional psíquico, com enfoque na função imaginação. Articulado a isso, refletimos, também, como a prática docente pode – subsidiada pelo conhecimento teórico e objetivada nos processos de mediação/criação de possibilidades desenvolvintes – engendrar proposições formativas favoráveis à sofisticação dessa capacidade genuinamente humana.

Apreendemos, primeiramente, ser de suma importância contextualizar “*Um casório tintim por tintim*” apresentando os acontecimentos que o engendraram. Em essência, as cenas antecedentes apresentam enunciados prenhes de sentidos/significados acerca do *conteúdo* das relações sociais, ao mesmo passo que as cenas posteriores explicitam um elemento constituinte da atividade de *jogo de papéis sociais* fundamental ao desenvolvimento da personalidade na infância: submissão às regras, nesse caso, implícitas, ditadas pelo conteúdo do jogo (Elkonin, 1998; Lazaretti, 2016).

Os instrumentos utilizados para a produção de dados da pesquisa, mais especificamente as filmagens, possibilitaram-nos o acesso irrestrito ao material (após o período de trabalho em campo) subsidiando qualitativamente a etapa de análise. Da mesma forma, a materialização “do vivido” (sessões de experimentos) em textos¹⁴⁰ nos auxiliaram no ordenamento dos fatos e conteúdo da *atividade* das crianças na proposição com os *Cantos de trabalho*. Para a análise desse *Episódio*, primeiramente, empenhamo-nos em perceber o argumento e/ou situação motivador/a do desenvolvimento do enredo “casamento”.

Apreendemos, após a retomada da transcrição do referido experimento, que o “embrião” do tema da brincadeira se criou pela sugestiva¹⁴¹ e convidativa frase de Daniel dirigida à pesquisadora “*Você era minha mãe e a Alice era minha esposa!*”. Diante da colocação, a pesquisadora dá segmento à ideia do menino sinalizando sua participação na brincadeira a partir da pergunta afirmativa direcionada à criança Alice: “*Alice, você é minha nora, tá?!?*”.

¹⁴⁰ Transcrições literais dos enunciados e descritivas das situações/contextos.

¹⁴¹ Porque Daniel sugere papéis à Alice e Pesquisadora.

A menina concorda, mas após alguns instantes parece se dar conta da colocação da pesquisadora e a indaga, “*mas o que é nora que eu nem sei...*”. A pesquisadora explica o significado da palavra e confirma “*você é casada com ele... a esposa do meu filho! “você é minha nora!”*. Mesmo com a afirmação da pesquisadora, Alice parece querer situar seu “estado civil” na brincadeira com a seguinte asserção “*eu ainda nem casei...*”.

Pesquisadora, diante da afirmação da menina e enxergando possibilidades de enriquecer a brincadeira, complementa argumentando “*era noiva, então...*”. Na sequência desse diálogo, Daniel, compreendendo o significado de se “estar noiva de alguém” assinala sem hesitar “*aí a gente ia casar hoje!*”, o que parece corroborar para o enredo da brincadeira. Percebemos, no texto da transcrição e na retomada às filmagens, que a frase de Daniel desencadeou uma série de ações no comportamento das crianças¹⁴² e pesquisadora, as quais passaram a ser dirigidas ao mesmo propósito: preparação da cerimônia de casamento (trajes, comida, composição do cenário/decoração etc.).

Pesquisadora, consciente da potência do papel exercido pelo docente, exerce no desenvolvimento e sofisticação do enredo da brincadeira (Elkonin, 1998; Marcolino, 2013), empenha-se¹⁴³ para:

- **criar necessidades nas crianças para estarem em atividade:** “*Vamos arrumar o casamento, pessoal!*”, “*ô... Dona Jordana, vamos preparar o vestido dela?! “*”; “*Quem quer ajudar essa noiva?! “*”; “*quem pode ir lá arrumar a igreja? “*”;
- **problematizar as situações:** “*você precisa ir à floricultura para pegar o buquê dela... por favor, você pode ir? “*”; “*senão, não vai dar tempo de casar... “*”; “*e o altar? “*”; “*e quem vai levar a noiva até o altar? “*”; “*o que que ela vai usar na cabeça? “*”; “*veja se vai dar a metragem “*”; “*e eu sou casada com um Padre? “*”;
- **articular a criação de novos papéis na brincadeira:** “*quem vai ser o Padre¹⁴⁴? “*”; “*quem é o decorador? “*”; “*quem quer ser a daminha? “*”; “*quem vai fazer o registro das coisas? “*”;
- **situar as crianças quanto aos modelos de conduta dos papéis:** “*você não é o Padre? Você precisa ir lá colocar a roupa de Padre... “*”; “*Ele cresceu! Ele já é*

¹⁴² Pouco a pouco as crianças vão se integrando ao jogo assumindo e alternando nos papéis.

¹⁴³ Os enunciados da pesquisadora compreendem relações dialógicas (Bakthin, 2011) antes e depois do excerto apresentado no *Episódio*.

¹⁴⁴ No início da brincadeira parece existir a ideia de que este será um casamento católico, mas isso muda com as argumentações das crianças no desenvolvimento do enredo.

adulto... ele sabe ir sozinho!”; “Você é o noivo! você precisa se arrumar!”; “Agiliza lá a noiva porque ela está cozinhando!”;

- **antecipar-se nas ações lúdicas frente os possíveis conflitos:** *“Ah, o entregador já vai buscar...”; “você pegou o errado... Vai lá e fala que você pegou o buquê errado... não são essas flores que ela escolheu [...]”; “Ajuda ele, por favor...”; “Ah, é... que ele vai servir no casamento”;*
- **encorajar o desenvolvimento de operações requeridas na brincadeira:** *“Acho que você pode ir comigo lá! Vamos procurar o buquê!”; “Luísa você me ajudava... você era a minha ajudante!”; “Oi... alguém pode ajudar aqui com a igreja?”; “pera aí”... vamos cortar! Vamos diminuir... você pensou “de” fazer como?”;*
- **atuar junto sendo referência mais elaborada:** *“Ah, então temos que fazer uma roupa de noiva para ela”; “vem... vamos achar um tecido para você!”; “para a gente fazer o véu da noiva e aí eu vou fazer o seu vestido de daminha”; “vamos fazer uma blusa?! Assim... de pôr no braço?!”; “vem noivo... vamos fazer um paletó para você!”;*
- **alargar o repertório cultural/social das crianças:** *“A daminha é a que leva aliança para os noivos”; “Vou fazer uma foto da noiva! É um making off vai...”; “a gente vai fazer renovação dos votos”; “É um casamento coletivo!”; “aí... nessa hora, a gente ajoelha”;*
- **propor novas possibilidades de enredos:** *“Ah é que eu preciso comprar tecido. Só um minutinho”;*
- **abordar conteúdo de condutas socialmente aceitas:** *“tudo bem! Emprestado pode! Roubado que não...”;* *“não, você não pode sair do casamento!”;* *“Ela não pode ser abandonada no altar!”;* *“vocês dois são exemplos de matrimônio! Não podem brigar...”;*
- **participar da brincadeira assumindo papéis:** *“e eu vou ser a fotógrafa!”;* *“eu já estou pronta para o casamento”;* *“você é minha nora!”;* *““tá”, então eu caso com você! Pode? Faz de conta que eu era homem! “tá”?!”;*

Como vimos nas expressões, a pesquisadora, cuja experiência de mundo é substancialmente mais ampliada em relação à experiência infantil, na condição de *parceira mais experiente* (Vygotski, 1996) da relação, atua motivando e alargando as possibilidades de agência das crianças durante todo o tempo em que a brincadeira é desenvolvida (Marcolino,

2013; Chaves; Stein; Bezerra, 2019). Diante da riqueza de elementos apresentados nos enunciados e por ser determinante aos processos que compõem o *dever* humano, parece não nos restar dúvidas de que **a atividade docente constitui fonte precípua para a sofisticação da atividade infantil na EEI, especialmente quando a prática educativa se materializa por meio da proposta com os *Cantos de trabalho*.**

Sob esse prisma, asseveramos com Martins (2016b, p. 1578, grifos nossos) que,

Do ponto de vista psicológico, deixá-la solitária nesse momento não é sinônimo de respeito a uma suposta liberdade para brincar, mas expressão de abandono cognitivo. Eis porque, na educação infantil, os jogos simbólicos devam ser encarados como procedimentos do ensino *mediados por conhecimentos objetivos, que auxiliem a criança no exercício das operações lógicas do raciocínio*.

Aproximamos a colocação da autora à defesa de Vigotskii (1988, p. 114, grifos nossos) de que “[...] o único bom ensino é o que *se adianta ao desenvolvimento*” para reafirmarmos que a função da escola – como a instituição social capaz de orientar intencional e cientificamente as práticas para as máximas possibilidades de desenvolvimento da inteligência e personalidade – é, portanto, empreender ações formativas para a aquisição de conhecimentos e capacidades que estão em vias de serem apropriados, constituintes, desse modo, da *zona de desenvolvimento iminente* (Vygotski, 1996).

Nessa conjuntura teórica, é possível inferir, a partir das atitudes da pesquisadora (antes, durante e depois) no *Episódio*, o valor da atividade docente no movimento e constituição de oportunidades para os avanços dos processos psicológicos infantis, em especial os relacionados às funções do pensamento, linguagem, memória e imaginação (Maximo, 2015).

Em *Obras Escolhidas IV*, ao discorrer sobre “problemas da psicologia infantil”, Vygotski (1996) explicita a importância da atividade conjunta (criança-adulto) para o estabelecimento de processos dirigidos ao desenvolvimento de formas mais aprimoradas de ação das crianças na realidade objetiva. Embora o autor esteja se reportando à *atividade objetual manipulatória* – momento do desenvolvimento em que as crianças estão alargando as possibilidades de atuação com os objetos da cultura –, ampliamos esse princípio para a idade pré-escolar para apreendermos a atividade conjunta da pesquisadora com as crianças, não apenas em sua participação como um papel na brincadeira, mas principalmente pela sua atuação como referência mais elaborada de conduta moral (modo de interpretar a realidade objetiva: ideias, regras, hábitos etc.) e modelo de ações com os instrumentos culturais (processos de criações por meio das transformações da matéria: composição dos trajes, acessórios, cenários etc.).

Amparadas nas assertivas do autor, conjecturamos uma implicação desse pressuposto para a ação pedagógica: **no processo mediação docente, expresso essencialmente na atividade conjunta adulto-criança, o lugar ocupado pelo/a professor/a na relação educativa é de orientador que guia qualitativamente o processo de apropriação das crianças das capacidades superiores do gênero humano.**

Leontiev (1988b) explicita esse lugar ocupado pelo adulto no percurso de desenvolvimento da criança e o qualifica como “[...] o *dominador* das coisas que age nesse mundo objetivo” (p. 121, grifos nossos). Assim, na atividade conjunta, o adulto, como aquele que domina os elementos materiais e intelectuais da cultura, revela à criança diferentes modos de operação com os objetos e esta, ao testemunhar/participar de tais situações, desenvolve possibilidades concretas para alargar seus modos de agência no mundo, evidenciadas, especialmente, nas objetivações mais elaboradas das operações de seu pensamento.

Então, passemos, na análise desse *Episódio*, a refletir o desenvolvimento das funções do pensamento e da fala na infância, em especial como essas funções se constituem como bases orientadoras do desenvolvimento da função da imaginação. Para isso, consideramos importante resgatar a premissa de que o pensamento e a fala, assim como as demais funções do sistema psíquico humano, não se formam espontaneamente com base na maturação biológica do organismo, mas nas relações culturalmente mediadas.

O pensamento se forma na ação que o sujeito empreende na realidade objetiva (Vigotski, 1999b; Martins, 2015). Lembramos nossas exposições anteriores que, durante a *atividade objetal manipulatória*, o bebê pensa enquanto age (Mukhina, 1996), a partir de um tipo específico de pensamento indiferenciado, calcado no sincretismo, próprio da atividade prática e apoiado no campo visual (Mukhina, 1996; Vigotski, 1999b). À medida que os motivos e necessidades da criança se alteram, complexificando, assim, sua atividade no mundo, o pensamento e a fala galgam níveis mais elaborados na consciência, transformando substancialmente a imagem subjetiva da realidade objetiva, isto é, o mundo “edificado” pela criança em forma de representações mentais (Martins, 2016b).

Vigotski (1999b), em sua teoria psicológica, apresenta-nos, na sequência do *pensamento sincrético* um modo particular de pensamento que abrange um longo período¹⁴⁵ do desenvolvimento humano, denominado *pensamento por complexos* que se pauta, como vimos,

¹⁴⁵ O autor especifica como período da presença do *pensamento por complexo* a transição da primeira infância a infância até a adolescência.

na existência de diferentes qualificações: associativo; coleção; cadeia; difuso; pseudoconceito¹⁴⁶.

Nessa direção, na atividade de *jogo de papéis sociais*, não naturalmente, mas por influência dos processos de mediação e apropriação cultural, a criança, com repertório mais alargado¹⁴⁷, domínio da linguagem e maior ordenamento da imagem psíquica graças aos processos de generalização, expressa-se por meio do *pensamento por complexo difuso* que, em linhas gerais¹⁴⁸, caracteriza-se por uma possibilidade mais aprimorada de pensar a realidade, ancorada especialmente em conexões subjetivas realizadas pela criança com base na experiência pessoal em detrimento (algumas vezes) das leis que governam a realidade concreta (Vigotski, 1999b; Martins, 2016b).

Notamos, ao longo do *Episódio*, o esforço empreendido pelas crianças para explicarem à pesquisadora os elementos constitutivos de um casamento, pautadas na experiência anterior e com base nas construções subjetivas: “*tem que pôr a música! [...] “ué” música de louvor*”; “*primeiro começa o culto, depois que é o casamento!*”; “*casa assim lá...*”; “*Ela entra lá na frente do lado e fica do lado do Pastor*”; “*é assim ó... é assim ó, virada assim! Assim!*”. Tais enunciados tratam por nos revelar um *contexto imaginário*, criado coletivamente com elementos particulares da experiência das crianças para atender à necessidade da brincadeira de representar fidedignamente o conjunto de relações estabelecidas entre diferentes papéis imersos ao universo social “*casamento*”.

Daniel atua responsivamente à colocação da pesquisadora (*era noiva, então...*), consumando a brincadeira e dando “andamento” à situação imaginária porque domina bem o significado e sentido das palavras utilizadas, o que já não seria possível, por exemplo, com uma criança em idade menor¹⁴⁹. Relacionamos o desenvolvimento da função do pensamento articulado à fala chamando a atenção para o fato de a pesquisadora não subestimar a capacidade de as crianças compreenderem o significado das “coisas” e apresentar-lhes palavras/expressões que talvez não estejam presentes, ou na base das relações sociais que estabelecem habitualmente em suas vidas.

Conforme discutimos anteriormente – no *Episódio* “Pega-ladrão” (parte 1) –, a apresentação de um vocabulário mais sofisticado às crianças – sem “didatizar” a situação, mas vivenciando-a intensamente – potencialmente contribui para alargar as possibilidades de

¹⁴⁶ Conceitos abordados na parte teórica do estudo (Capítulo 3).

¹⁴⁷ Em relação ao período da primeira infância.

¹⁴⁸ Conforme periodização do pensamento abordada no capítulo 3 (teórico).

¹⁴⁹ Com isso desejamos explicitar que a criança menor *ainda* não possui apropriada essa capacidade mais complexa do pensamento.

compreensão da realidade (reflexo psíquico) e, por conseguinte, modos de objetivação no mundo tanto mais elaborados (Leontiev, 2021; Martins, 2016b).

Assim, à medida que a criança testemunha, participa e experimenta processos de compreensão da realidade objetiva mais refinados, as possibilidades de desenvolvimento mais acurado do seu pensamento se tornam reais e, consequentemente, o “caminho” para a construção de um psiquismo capaz de pensar por conceitos, ou, como Vigotski (1999) sinaliza, pensar abstratamente (*pensamento teórico/ por conceitos*), torna-se consistente e viável. Eis a complexa tarefa da escola face à superação dos processos alienantes presentes na sociedade atual: **propor situações formativas capazes de desenvolver níveis mais elaborados do pensamento da criança.**

Retomemos a situação imaginária do casamento retratada no *Episódio* para sinalizar a condição psíquica das crianças da pesquisa que, amparadas na capacidade já adquirida de operar a realidade a partir do signo, expressam um modo específico de pensar relativamente mais elaborado em relação à primeira infância. As crianças atuam na situação imaginária coletiva com base na capacidade de atuar com elementos hauridos do *campo semântico* e não mais elementarmente ancorada nos aspectos simplesmente observáveis (concretude) ofertados pelo campo visual¹⁵⁰.

Assim, o conteúdo da brincadeira, “tratado” essencialmente no plano ideativo, (imaginário) se fez possível em razão de as crianças já conseguirem operar a realidade objetiva mentalmente, ou seja, sendo capazes de evocar elementos não presentes no campo visual e representarem as ações da brincadeira na *construção de imagens psíquicas* (Martins, 2016b). Isso torna-se possível “graças ao processo de internalização, assimilação de ações dirigidas sobre orientação do adulto [que] *aperfeiçoa as ações psíquicas internas impulsiona o progresso*” (Mukhina, 1996, p.46, grifos nossos).

Assim, a criança, para representar fidedignamente os elementos componentes do papel e/ou da situação da realidade, precisa, antes de mais nada, ter apropriado e desenvolvido em níveis mais elaborados o conjunto de funções psíquicas (percepção, atenção voluntária, linguagem, pensamento e memória,) que torna possível o acesso e construção de imagens dos objetos do mundo no plano ideativo. Essa ação mental, sob a ótica do senso comum, pode parecer algo simples e mobilizada espontaneamente, mas, conforme vimos no capítulo anterior, os teóricos da THC explicam que essa atividade – que ocorre no plano interno – definitivamente

¹⁵⁰ Possibilitado pelas operações do *pensamento sincrético*.

não é “pouca coisa”, mas resultado da complexa construção do signo (sistema externo-interno), oriunda do percurso de todo o desenvolvimento cultural do sujeito.

Desse modo, os enunciados de Alice e Daniel, respectivamente em “*demora muito para noiva aparecer! [...] primeiro conversa e aí... depois que conversa... aí a noiva sai*” e “*primeiro começa o culto, depois que é o casamento! [...] mas tem escolinha!*” revelam a essência das assertivas há pouco assinaladas da capacidade humana de acessar e projetar, por meio da representação de imagens psíquicas, eventos passados e futuros, “descolados”, portanto, da esfera imediata da realidade.

As ideias expressas na fala das crianças apresentam-nos o seu repertório cultural criado mediante as situações testemunhadas e vivenciadas com base em suas experiências pessoais em relação à cerimônia de casamento. Nesse sentido, ratificamos que Vigotskii (1988), Leontiev (1988a), Luria (1988; 1999), Elkonin (1998) e Vigotski (2009) definem a função psíquica da memória como fundamental às ações lúdicas empreendidas na idade pré-escolar, em especial para a realização da atividade de imaginação. Os teóricos a destacam como a função do sistema psíquico que desponta, nesse momento do desenvolvimento, justamente pela sua imprescindibilidade à atividade de imaginação.

Em síntese, argumentamos em defesa da ampliação do repertório cultural das crianças viabilizada em processos conscientes de mediação como condição de promover possibilidades de desenvolvimento da imaginação em níveis cada vez mais elaborados na escola. Assim, como destaca Vigotski (2009), a imaginação em níveis mais desenvolvidos é possível de ser objetivada nas ações lúdicas da criança a partir de sua “bagagem cultural”, isto é, fundamentalmente amparada nos elementos que percebeu, viu, sentiu, ouviu, leu, desenhou, enfim, nas interconexões realizadas ao longo dos processos de vida e educação vivenciados.

Os elementos objetivados no processo de imaginação da criança são, por assim dizer, uma síntese da riqueza de seu patrimônio cultural. Por esta razão, defendemos **os Cantos de trabalho como favorável e potente dinâmica de trabalho educativo na EEI que permite às crianças e docentes a elaboração coletiva e harmoniosa do conhecimento de mundo, a livre expressão do repertório acumulado, a autogestão das ações e, principalmente, o respeito à coletividade/diversidade na escola** (Scarpato, 2017; Silva; Lima; Valiengo, 2017).

Na sequência, expomos os desdobramentos desse *Episódio*, em especial as cenas que retratam o momento do esperado “*sim*”, articulando elementos do desenvolvimento da imaginação como forma de sintetizar todas as defesas efetivadas até o momento.

Quadro 20 Episódio “Um casório... tintim por tintim!” (parte 2)

Episódio 5: “Um casório... tintim por tintim!” (parte 2)

Participantes: Jordana, Luísa, Lucas, Daniel, Alice, Saulo e pesquisadora.

Texto extraído da sessão de experimento didático intitulada “Casamento coletivo” Data: 03/06/2022.

Pesquisadora: o Pastor vai começar a falar...

Daniel está diante de Alice e Lucas atrás da caixa de mercado que representa o púlpito no altar. Pesquisadora está ao lado de Lucas fotografando as ações das crianças, personificando uma fotógrafa. Jordana e Luísa um pouco atrás dos noivos assistindo à cerimônia celebrada por Lucas.

Lucas: hãhã...

Lucas emite som de tosse para atrair à atenção os presentes. (Figura 1)

Lucas: Senhor Daniel e Senhora Alice... Daniel você aceita se casar com Alice?

Daniel: sim!

Lucas: Alice, você aceita casar com Daniel?

Alice: aceito!

Lucas: vou pegar as alianças.

Alice: não, eu que falo agora...

Lucas: não, eu tenho que pegar aliança.

Alice: NÃÃO! NÃO, MAS NO CASAMENTO... no casamento... (Figura 2).

Daniel: não... é ela que tem que entregar! Ela que tem que entregar!

Daniel aponta para Luísa.

Luísa: não, é a Jordana!

Daniel: ela que tem que entregar...

Alice: não, no casamento...

Jordana: eu não quero ser a noivinha...

Alice: não, “é os noivos” que põe!

Pesquisadora: calma, ele só está tirando as alianças.

Jordana: eu quero ser a noiva!

Jordana cruza os braços e demonstra aborrecimento com a ideia de ser a Dama de honra.

Alice: daqui!

Daniel: o meu é o... meu é o laranja! Daí....

Daniel refere-se a um dos lacres de garrafa pet que simboliza a aliança. (Figura 3).

Alice: não o... o noivo dá o anel... a aliança para menina! Ei... e eu dou para você!

Alice pega o cone de plástico que representa o microfone e segurando o lacre de garrafa plástica (aliança), olha para Daniel e começa a dizer seguintes palavras:

Alice: Daniel, eu aceito... essa aliança é para você!

Alice pega o lacre de plástico que representa a aliança e coloca no dedo de Daniel. (Figura 4).

Lucas: Tatatam...



Daniel ajoelha-se diante de Alice segurando o lacre (aliança).

Daniel o mostra para Alice e sorri. (Figura 5)

Alice: *agora você fala!*

Alice pega o lacre das mãos de Daniel. (Figura 6)

Alice: *mas você tem que pôr no meu dedo!*

Alice adverte Daniel sob o tom de obviedade.

Daniel: *ahhh, é verdade!*

Daniel começa a colocar o lacre no polegar de Alice.

Alice: *Não! não é nesse...*

Luísa: *É nesse!*

Luísa intervém mostrando o dedo anelar de Alice para Daniel colocar aliança. (Figura 7)

Luísa: *É nesse!*

Alice: *esse!*

Alice solta das mãos de Luísa e mostra o dedo médio para Daniel colocar aliança.

Alice: *eu acho que esse tem que pôr em você e esse tem que pôr em mim! Esse é “mais grande”!*

Alice troca os lacres de garrafa comparando suas dimensões. (figura 8).

Jordana: *“perai”, “Prô”!*

Jordana sai do foco da câmera do *Canto de Trabalho* e vai buscar Saulo que está à mesa de experimentação manuseando alguns materiais.

Jordana: *Saulo! Saulo vem logo! Já começou...*

Saulo: *“tá” bom!*

Saulo vai até o grupo de crianças próximo à caixa que representa o púlpito no altar.

Saulo: *Viva para todos nós!*

Lucas: *pode se beijar!*

Alice olha para Daniel e apenas sorri. Daniel orienta os presentes sobre a próxima ação do casamento. (Figura 9)

Daniel: *vai... vocês que... tudo tem que ficar ali, ó... Aí... depois, quem pegava vai ser a madrinha.*

Daniel refere-se ao buquê que Alice, no papel de noiva, vai lançar.

Daniel: *aí, quem pegar vai ser a madrinha!*



Ao longo deste capítulo – em que efetivamos o processo de análise – atentamo-nos em discutir os elementos advindos dos dados produzidos em campo (sistematicamente apresentados nesta tese sob a configuração de *Episódios*) com foco no problema de pesquisa motivador das etapas e ações do estudo que parte da seguinte indagação: *como a prática pedagógica na Educação Infantil, estruturada sob a forma de Cantos de trabalho, pode potencializar e revelar indícios da mobilização e sofisticação da atividade de imaginação na criança?*

Diante disso, discorreremos a respeito das ações dos sujeitos participantes (crianças e pesquisadora), articulando os elementos didático-filosóficos que estruturam a Pedagogia Freinet (materializados na composição dos espaços e processos de mediação pedagógica vivenciados nas sessões de experimento didático-formativo) aos conhecimentos teórico-científicos elaborados pelos estudiosos (precursores e contemporâneos) da THC acerca da gênese e desenvolvimento das funções psíquicas superiores humanas, especialmente como estas embasam a complexa atividade de imaginação na infância.

A tese que defendemos ao longo do trabalho é a de que **a função imaginação no psiquismo infantil pode ser potencializada a partir de proposições formativas com os Cantos de trabalho, uma vez que a dinâmica didático-pedagógica possibilitada por essa prática – motivadora da atividade da criança, da livre expressão, da mediação docente e da organização intencional do trabalho educativo – ativa significativamente o conjunto de funções psíquicas superiores, propiciando, assim, processos educativos reveladores de saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico da criança.**

Nesse sentido, buscamos, neste último *Episódio*, tecer argumentos resgatando e sintetizando as defesas efetivadas até aqui sobre a potência que a prática educativa, estruturada em *Cantos de trabalho*, assume para o desenvolvimento das funções psicológicas na infância, em particular, para a *função especial da imaginação* (Vigotski, 1999a).

Ao encontro do apresentado no percurso metodológico, na composição teórica e processo de análise dos elementos vivenciados na prática com as crianças (atividade em campo), afirmamos a potência dos *Cantos de trabalho* como uma proposição pedagógica que, ancorada nos fundamentos da Pedagogia Freinet (*livre expressão, autonomia, cooperação e trabalho*) **fomenta intelecto e afeto como unidade** (Vigotski, 1996) e suscita crianças e adultos (no caso professores/as) a estarem psiquicamente em **estado de atividade** (Leontiev, 1978; E. Freinet, 1979; Kusunoki, 2018).

Tal assertiva vem sendo ratificada ao longo do estudo com o principal intuito de elucidar que os *Cantos de trabalho*, em razão da dinâmica que proporciona – relações horizontais¹⁵¹, *livre expressão*, composições autorais, atenção individualizada, *tempo livre*, observação docente acurada etc. –, oportunizam ao/à professor/a da Educação Infantil, condições propícias ao exercício da docência nas máximas possibilidades¹⁵² criando, assim, “[...] *novas necessidades [humanizadoras] nas crianças, de forma a provocar aprendizagens e impulsionar qualitativamente seu desenvolvimento*” (Kusunoki, 2018, p. 61, grifos nossos).

Amparadas em tais assertivas, argumentamos que a prática docente estruturada sob a forma de *Cantos de trabalho* contrapõe-se aos ideais do modelo de ensino concebido pelos preceitos da “educação bancária” (Freire, 1987), em que as crianças, como “receptáculos”, ocupam um lugar inativo na relação educativa, apenas “recebendo” passivamente o conhecimento transferido pelo/a professor/a por meio de inócuos monólogos sobre o conteúdo “prescrito pelo currículo”. Freire (1987, p. 36, grifos nossos) descreve esta concepção de educação como uma “[...] *tentativa de fazer dos homens o seu contrário* – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais”.

A partir desta máxima, sublinhamos que atuar com os *Cantos de trabalho* sob a ótica da Pedagogia Freinet na Educação Infantil revela o anseio em romper com a ideologia da “educação bancária” – segundo Freire (1987) responsável por distanciar crianças e professores/as de suas potencialidades para “serem mais”¹⁵³ –, para conferir-lhes lugares privilegiados na relação educativa: de sujeitos da própria atividade, autoconscientes e emancipados das amarras alienantes que permeiam as relações em nossa sociedade.

Os aportes teóricos eleitos neste estudo deliberam sobre a capacidade ilimitada do ser humano aprender e desenvolver-se e, por isso, sob o prisma teórico-científico-prático auxiliam-nos na compreensão de que a lógica formal¹⁵⁴ (fundamento da escola tradicional) não consiste em força motriz capaz de conduzir processos de ensino e aprendizagem exitosos e libertadores na escola da infância. A partir das assertivas da THC – substrato psicológico-científico – apreendemos a inter-relação entre o conceito de *atividade principal*¹⁵⁵ e os avanços qualitativos no psiquismo do sujeito. Do mesmo modo, apreendemos com a Pedagogia Freinet – substrato

¹⁵¹ Referimo-nos às relações entre os sujeitos na EEI amparadas pelo respeito mútuo, responsabilidade, afeto e autoridade. Concordamos com Freinet (1969), Freire (1987) e Vigotski (1996) de que um modelo de educação dirigido para as máximas possibilidades de humanização requer o rompimento com ideais alienantes engendrados nas relações de autoritarismo e opressão.

¹⁵² Referimos à atividade docente capaz de efetivar intervenções pedagógicas qualitativamente superiores.

¹⁵³ Serem sujeitos com níveis de desenvolvimento humano mais sofisticados.

¹⁵⁴ Entendemos como a ordenação do pensamento calcado no idealismo e que desconsidera as múltiplas determinações da realidade. É uma lógica que se contrapõe à lógica dialética.

¹⁵⁵ Conceito explorado no capítulo 3 (dimensão teórica).

teórico-didático – a máxima do *tateio experimental*¹⁵⁶ (Freinet, 1969) como princípio básico capaz de reger os processos que delineiam o desenvolvimento cultural da pessoa (a aquisição de conhecimento).

Conforme explicamos na dimensão teórica do trabalho (capítulo 3), o conceito de *atividade principal* explicita que, em cada época do desenvolvimento humano – primeira infância, infância e adolescência – (Elkonin, 1987a), existe uma **forma singular que marca a relação que o sujeito estabelece com o mundo em sua forma social, física e cultural** (Vigotski, 1996; Mukhina, 1996). Lembramos que Elkonin (1987a) expande nossa compreensão sobre este pressuposto da THC apresentando os tipos de *sistemas de relação*¹⁵⁷ do sujeito com o meio (*criança-adulto social* e *criança-objeto social*) e suas influências nas *esferas psíquicas*¹⁵⁸ em dominância (*afetivo-motivacional* e *intelectual-operacional*) que se alternam a cada novo período do desenvolvimento humano.

Neste sentido, os *sistemas de relação* e as *esferas psíquicas* elucidadas por Elkonin (1987a) constituem elementos fundamentais à compreensão acerca da relação dialética existente entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem empreendidos nas instituições de Educação Infantil e demais esferas¹⁵⁹ da vida da criança. Assim, a cada período existe uma especificidade no desenvolvimento psicológico, um modo particular de o sujeito apreender, sentir e objetivar-se no mundo que determina o tipo de relação que ele estabelece com o seu entorno.

Um exemplo é a relação estabelecida com um bebê que muito se distingue da relação com uma criança em idade pré-escolar. Como vimos, isso ocorre porque **à medida que cresce, se relaciona, aprende e desenvolve capacidades típicas do gênero humano, tanto a criança como os adultos de seu entorno, tomam consciência dessas apropriações culturais que determinam sua situação social de desenvolvimento e este fato exerce grande influência no lugar por ela ocupado nas relações sociais** (Leontiev, 1988a; Elkonin, 1987a; Vigotski, 1996; Mukhina, 1996).

Para ilustramos a inter-relação entre os conceitos de *atividade principal* e *tateio experimental* pautamo-nos no exemplo da composição dos *Cantos de trabalho* nos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico que englobam a etapa da Educação Infantil. Conforme

¹⁵⁶ Este conceito de Freinet versa sobre a forma específica que a criança aprende e desenvolve as habilidades e capacidades humanas. Podemos encontrar como sinônimos as seguintes expressões: *tateamento experimental* e *experiência tateante* (Freinet, 1969).

¹⁵⁷ Conforme Quadro 13 apresentado no capítulo 3 (dimensão teórica).

¹⁵⁸ Conceito expressado no Quadro 13 do capítulo teórico.

¹⁵⁹ Instituições e/ou outros espaços coletivos nos quais a criança vivencia processos de educação.

destacamos em vários momentos do trabalho, o intuito dessa proposição pedagógica é promover ao máximo condições apropriadas para a atividade autônoma da criança, da *livre expressão*, da aquisição de repertório de impressões de mundo, do convívio com formas mais elaboradas de comportamento, dentre outras condutas psíquicas mais sofisticadas requeridas pela vida em sociedade.

Entretanto, com o quê e sob quais condições (como) a proposta com os *Cantos de trabalho* se materializará na EEI, constituem importantes elementos que o/a docente precisa pensar, pois os meios são determinados pela apreensão da situação social de desenvolvimento (Vigotski, 1996) dos sujeitos envolvidos na relação educativa.

Nestes termos, ao desenvolvermos os *Cantos de trabalho* com turma de bebês, pensamos na proposição de recursos materiais e formas de organização (espaço-temporal) capazes de atender às especificidades psicológicas do sujeito desta faixa-etária. Em outras palavras, criamos possibilidades de interação dos bebês com o meio alinhadas às particularidades do seu desenvolvimento psíquico neste momento da vida: diversidade de objetos da cultura organizados sobre o chão para possibilitar o pleno acesso; organização de materiais ricos em elementos estimulantes dos sentidos para a aquisição de repertório de impressões; processos de mediação docente motivadores de atitudes investigativas e reveladoras de modelos de ação com os objetos em sua significação social, dentre outros encaminhamentos.

Todavia, para o desenvolvimento de *Cantos de trabalho* com crianças em idade pré-escolar, mesmo que mantendo o conteúdo/objetivo da proposta (atividade autônoma, *livre expressão*, interação, ações investigativas, desenvolvimento do senso estético, por exemplo), atentamo-nos a alterar a forma com que os apresentamos e os critérios para seleção dos elementos materiais: organização de objetos não estruturados para o emprego de ações lúdicas e processos de criação; instrumentos da cultura humana exigentes de ações manuais/intelectuais mais complexas; recursos materiais em espaços motivadores da representação de papéis sociais, dentre outras proposições.

Ao criarmos tal exemplo, intentamos traduzir a aplicação prática dos conceitos de *atividade principal* (Vigotski, 1996) e *tateio experimental* (Freinet, 1977) no contexto educativo dos *Cantos de trabalho*. Desta forma, o que aspiramos para as ações de um bebê em sua atividade nos *Cantos* possui uma natureza distinta daquela que expectamos de uma criança de idade superior: e esse pressuposto se aplica aos meios que empreendemos para encaminhar os processos formativos na EEI. A *experiência tateante* expressa por Freinet (1977) acontece em todas as idades, porém de maneira e sob condições muito singulares.

Resgatamos esta premissa para explicitar que, portanto, **a criança da Educação Infantil não aprende por uma única via (só ouvindo ou vendo demonstrações do/a professor/a), mas ativando de maneira sistêmica suas funções psíquicas superiores, por meio de *tateios experimentais*, evocando todo o seu arcabouço de experiências e articulando-o ao fenômeno que se apresenta diante de seus olhos.**

Neste sentido, quando organizamos nossa sala ou qualquer outro espaço da escola em *Cantos de trabalho*, possibilitamos diferentes proposições pedagógicas (jogos de construções, modelagem, brincadeira de papéis sociais, desenho, pintura, escultura, ações do projeto da turma etc.) capazes de priorizar:

- **acesso** aos recursos materiais que propiciam a atividade autônoma da criança motivando processos de criação e autoria, o desenvolvimento de níveis mais sofisticados do pensamento e exercício da *livre expressão*.
- **convívio** com modelos de comportamentos autoconscientes e emancipados, em razão dos elementos subjacentes nos processos de interação e espaços coletivos (coparticipação nas brincadeiras, partilha de materiais, espera da vez, respeito às opiniões divergentes, as negociações, os diálogos, enfim, a vida que “borbulha” da coletividade).
- **prática** da gestão do tempo e sua aplicação no planejamento das próprias ações diante das propostas de atividades as quais escolhe participar.
- **exercício** da atitude cooperativa e da cidadania. A criança adquire consciência dos direitos, deveres e responsabilidades que envolvem as suas ações e decisões imersa no grupo.

Para melhor compreensão acerca das contribuições dos *Cantos de trabalho*, especialmente os impactos positivos da organização intencional do T-R-E-M (Akuri, 2022) para o desenvolvimento psíquico da criança, sintetizamos e sistematizamos as ideias a partir da Figura que apresentamos na sequência:

Figura 24 - Contribuições ao desenvolvimento psíquico da criança proporcionada pela dinâmica formativa dos *Cantos de Trabalho* na Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora. Kusunoki (2023).

Nesta perspectiva, dedicamo-nos a articular as reflexões acima aos elementos observados na parte 2 do *Episódio* “Um casório tintim por tintim” demonstrando a potência da proposta com os *Cantos de trabalho* para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especialmente sobre como influenciam e sustentam a atividade de imaginação na infância.

Iniciamos destacando as possibilidades de desenvolvimento psíquico que o acesso integral aos materiais disponíveis no espaço é capaz de promover à criança. Como vimos nos Quadros 19 e 20 (que retratam o *Episódio* em análise), as crianças, imersas numa situação imaginária, atuam conjuntamente na construção e desenvolvimento do conteúdo e enredo da brincadeira de casamento. É possível observar que as crianças desfrutam de condições objetivas favoráveis (*livre expressão; tempo livre; liberdade de escolha e de movimento*) para agirem sobre os elementos materiais disponíveis nos *Cantos de trabalho* (tecidos, utensílios, embalagens, mobília etc.) empreendendo ações de transferência de usos e significações sociais e engendrando processos criativos.

Na primeira parte do *Episódio*, crianças e pesquisadora participam ativamente na estruturação do enredo da brincadeira – sequência lógica dos fatos (contexto de cerimônia de casamento), “áreas de competência” de cada papel (o que cada um faz, com quem faz e como se faz) – assim como na construção do cenário e figurinos dos papéis que constituem a brincadeira. Na segunda parte¹⁶⁰, observamos que as crianças – imersas na situação imaginária de casamento e *em estado de atividade* – além de continuarem com o ordenamento do enredo da brincadeira, empreendem, também, ações psíquicas de substituição de objetos¹⁶¹ como forma de legitimar as ações e condutas dos papéis por elas representados.

Esta atividade realizada pela criança no plano intrapsíquico (substituição de significados dos objetos) consiste numa importante e complexa operação mental fundamental aos processos constitutivos da imaginação que, gestada nas ações que se encaminham à apropriação do signo (Pino, 2005) desde a primeira infância, torna-se mais ativa e efetiva na idade pré-escolar: a função simbólica da consciência (Vigotski, 1996).

Retomamos o conceito que expressa esta função psíquica de ordem superior como uma operação mental em que a criança, envolta por um contexto imaginário, empreende ações lúdicas com um determinado objeto, atribuindo-lhe outra significação não correspondente à função para qual foi concebido. Nas palavras de Souza e Mello (2017, p. 200, grifos nossos) “a função simbólica da consciência *é formada e desenvolvida na brincadeira de faz de conta* quando a criança vai aprendendo a usar um objeto existente para substituir ou representar um objeto necessário à brincadeira e que ela não tem à mão”.

Observamos em várias passagens deste *Episódio* situações nas quais as crianças da pesquisa exercitam a função simbólica da consciência, dentre as quais destacamos a representação das alianças, Bíblia, púlpito e o microfone. Identificamos também que inúmeros processos de criação foram vivenciados com elas nos momentos em que a brincadeira estava sendo estruturada, em especial na composição do cenário de Igreja e os trajes utilizados pelas figuras do casamento: o vestido de noiva confeccionado com a manta utilizada na *Roda de Conversa*; o terno do noivo, grinalda e os demais vestidos com diferentes retalhos de tecidos e barbantes; os docinhos da festa produzidos com massinha de modelar e lã; os pratos com retalhos de troncos etc.

¹⁶⁰ Ratificamos a necessidade de seccionar os *Episódios* em razão da extensão do texto que compõe o documento de transcrição (fatos/diálogos literais registrados da sessão de experimento didático formativo). Destacamos que a brincadeira aconteceu sem interrupções e que a divisão foi uma opção da pesquisadora para o tratamento dos dados (procedimentos de análise).

¹⁶¹ Conforme identificamos a manifestação da ideia e materialização do par de alianças (representado pelos lacres de garrafas), do microfone utilizado pelo Pastor (cone de plástico/retrós de linha), da Bíblia (simbolizada por uma agenda escolar) e o púlpito (caracterizado por uma caixa utilizada em supermercados).

Esse processo de substituição de significado e ações lúdicas sobre os objetos, possibilitada pela dinâmica de trabalho e encaminhamentos didático-pedagógicos nos *Cantos de trabalho*, oferece à criança em idade pré-escolar a oportunidade de exercitar esta importante função psíquica superior, eixo estruturante de operações do psiquismo humano mais complexas, tais como a imaginação, apropriação da língua escrita e pensamento abstrato (Martins, 2016b; Souza; Mello, 2017).

Figura 25 – Criações das crianças nas sessões de experimento didático-formativo: produtos da atividade de imaginação



Fonte: Dados da Pesquisa. Kusunoki (2022)

Amparadas nestas assertivas, argumentamos em favor da proposição dos *Cantos de trabalho* na escola da infância, pois, em sua configuração, os tempos, relações, espaços e materiais são enriquecidos com elementos da cultura humana em sua forma mais elaborada, o

que possibilita à criança da Educação Infantil vivências instigantes e motivadoras do desenvolvimento da inteligência e personalidade voltado para as máximas potencialidades.

*“A imaginação é feita por muitas ideias...
as ideias são criadas pelo o que a gente
assiste, escuta, fala, cheira e sente”*

João Felipe¹⁶², 9 anos
Outubro de 2023.

Compreendemos que a elaboração do pensamento de João Felipe, expressa na epígrafe acima, apresenta-nos uma síntese do conceito de imaginação para a Teoria Histórico-cultural, bem como fornece-nos indícios de como essa complexa função é engendrada no sistema psicológico humano.

Como vimos argumentando ao longo do trabalho – subsidiadas pelo arcabouço teórico-científico eleito – a imaginação é uma função complexa do psiquismo que não tem sua gênese e desenvolvimento pré-determinados pelo código genético (Vigotski, 2009a). Tal assertiva refuta ideias alicerçadas no senso comum, as quais concebem os processos relacionados à imaginação como fenômenos surgidos naturalmente e num determinado período do desenvolvimento, apartado das condições objetivas de vida e educação das quais o sujeito dispõe.

Ao apresentarmos os elementos que compreendem a dimensão teórica da função imaginação (capítulo 3), explicitamos que, na condição de atividade mental complexa e genuinamente humana, a imaginação demanda a mobilização sistêmica e o desenvolvimento (em estágios mais aprimorados) de diversas funções psicológicas, dentre as quais pontuamos a percepção, atenção voluntária, memória, pensamento, fala e função simbólica da consciência.

Estas funções psicológicas estruturam e viabilizam a atividade de imaginação na mente humana que, de natureza distinta das funções elementares, emergem dos saltos qualitativos no desenvolvimento cultural da pessoa – resultado dos inúmeros processos de mediação semiótica vivenciados no plano social (Vigotski, 1996; Mukhina, 1996; Martins, 2015).

Neste sentido, subsidiadas pelas produções científicas de Vigotski (1999a; 2009a) resgatamos a premissa de que a função imaginação – em termos de complexidade estrutural e funcional – não dispõe de condições objetivas para existir no psiquismo humano ao longo da primeira infância (Elkonin, 1998). No entanto, o repertório de impressões de mundo construído neste período do desenvolvimento – adquirido nas experiências subsidiadas pelas *atividades principais de comunicação emocional direta* (primeiro ano de vida) e *atividade objetal*

¹⁶² A criança João Felipe (filho de uma estimada amiga, parceira de estudos da pesquisadora) não participou como sujeito da pesquisa realizada em campo. Ponderamos que a elaboração do pensamento de João Felipe harmoniza-se a sua situação social de desenvolvimento.

manipulatória (segundo e terceiro ano) – constitui base orientadora sob a qual a atividade imaginativa se apoiará para existir na idade pré-escolar, sobretudo objetivada na *atividade principal* que guia esse período do desenvolvimento psíquico: o *Jogo de papéis sociais* (Elkonin, 1987a; 1998). Com esta compreensão, concluímos que a imaginação, como função especial do psiquismo, desponta no desenvolvimento humano como uma neoformação do sistema psicológico no período pré-escolar (Vigotski, 1999a).

Contudo, para não incorrermos no equívoco de compreender o desenvolvimento das formas mais elaboradas de comportamento humano como um fenômeno natural (determinado pelo tempo cronológico) e unilateral (pautado nos atributos biológicos), corroboramos a assertiva de Vigotski (2018), segundo a qual os processos qualificados como *desenvolvimento* no gênero humano não se caracterizam por percursos meramente lineares e de natureza espontânea.

De acordo com o autor, a essência do *desenvolvimento* é consolidada por mudanças graduais e revolucionárias, motivadoras de avanços e retrocessos nos modos de relação objetivados pela criança com o seu entorno. Isso implica afirmar que o desenvolvimento humano envolve evoluções e involuções processuais que delineiam a situação social de desenvolvimento de cada pessoa e que, portanto, as ações de ensino precisam estar alinhadas a essa premissa, não podendo resumir-se a uma fórmula pedagógica igualmente aplicável a todas as crianças.

Compreendemos que este aspecto da docência, de pensar o desenvolvimento humano como um processo singular, corrobora nossas defesas em favor de uma prática educativa alicerçada em princípios didáticos capazes de atender às especificidades (desejos, necessidades e interesses) de cada criança. As ações e dados produzidos nas etapas da pesquisa auxiliaram-nos na exposição de uma proposição pedagógica na Educação Infantil dirigida à efetividade de processos formativos exitosos.

Neste sentido, no decorrer deste estudo, objetivamos discutir os elementos indicativos da atividade de imaginação na infância articulada ao contexto didático-pedagógico de uma proposição educativa inspirada nos princípios norteadores da prática docente de Célestin Freinet (1896-1966) – nesta exposição referenciada como *Cantos de trabalho*. Buscamos responder se *a prática pedagógica na Educação Infantil, intencionalmente estruturada sob a forma de Cantos de trabalho, pode potencializar e revelar indícios da mobilização e sofisticação da atividade de imaginação na criança*. Vinculada a essa indagação central, intentamos desvelar *quais as contribuições da intervenção docente para a sofisticação dessa atividade psíquica na Educação Infantil*.

Para atendermos o objetivo geral da pesquisa, identificamos e analisamos e entrevistamos – sob o prisma teórico-científico e prático – na atividade de um grupo com nove crianças (participantes do estudo) no desenvolvimento de sessões de experimento didático-formativo com o intuito de investigar se, ao se envolverem em diferentes proposições educativas nos *Cantos de trabalho*, desfrutando da *livre expressão* e atividade autônoma, as crianças apresentavam indícios da mobilização/potencialização da função imaginação.

Por essa razão, ao longo dos capítulos da tese – em que nos dedicamos a situar o estudo no cenário de produções acadêmico-científicas; explicitar os métodos e procedimentos aplicados; discorrer sobre a dimensão teórica do objeto de pesquisa; apresentar e analisar os dados produzidos em campo – tecemos argumentações sobre as contribuições da técnica pedagógica *Cantos de trabalho* para a mobilização da função imaginação nas crianças, bem como refletimos sobre a potência que a intervenção docente acurada e consciente pode exercer nesse processo – como princípio da mediação simbólica.

As análises construídas a partir dos dados produzidos em campo apontaram que a função imaginação pode ser mobilizada durante as propostas com os *Cantos de trabalho* e, ainda, potencializada por processos de mediação docente habilidosos e conscientes. Conjecturamos que a prática com os *Cantos de trabalho*, por ser inspirada nos princípios de uma Pedagogia genuinamente revolucionária, possibilita às crianças uma dinâmica na escola motivadora da *livre expressão, autonomia, trabalho e cooperação* (FREINET, 1973; 1976a;), elementos potentes à formação de personalidades mais autoconscientes desde a infância.

Apreendemos que as intervenções, efetivadas de maneira intencional e consciente pela pesquisadora nas sessões de experimento didático-formativo, evidenciaram que a atividade psíquica infantil galgou formas mais elaboradas. Conforme pudemos observar, as crianças, imersas nas proposições, expressaram elaborações intelectuais (criações verbais, instrumentais, substituições, personificações de papéis sociais etc.) reveladoras de processos mentais mais elaborados, subsidiados, portanto, pela função especial da imaginação.

Corroboramos que a organização intencional dos tempos, relações, espaços e materiais (T-R-E-M) na escola da infância (Akuri, 2022), engendrada nesta forma de encaminhar a prática na Educação Infantil, possibilitou que os sujeitos participantes do estudo desfrutassem de um clima harmonioso e motivador de processos efetivamente desenvolventes (Davídov, 1988), distanciados de encaminhamentos didáticos que visam padronizar as ações das crianças e, por conseguinte, aliená-las da própria atividade.

Nossas argumentações ao longo do estudo evidenciaram que a organização do trabalho pedagógico na EEI em *Cantos de trabalho* proporciona uma dinâmica harmoniosa que motiva

a criança a estar envolta em diferentes e instigantes propostas, possibilitando e potencializando situações formativas.

À vista disso, todo o desenvolvimento psíquico motivado nela – a partir de sua própria atividade nos *Cantos de trabalho* – pode ser percebido nas ações de escolha; tomadas de decisão; argumentações, sugestões e /ou objeções; observações e objetivações de modos de pensar e elaborar o mundo; respeito e percepção do *outro* em suas especificidades; na capacidade de aguardar a vez; nas negociações respeitosas com os demais; na apropriação de condutas mais harmônicas e sofisticadas que passam a impactar diretamente nos modos de relacionamento com o *Outro* e com o mundo da cultura (Freinet, 1969; Freinet, 1976; Kusunoki, 2018).

Tais elementos constituem avanços qualitativamente superiores no desenvolvimento da criança capazes de engendrar inteligências e personalidades, do mesmo modo, em níveis cada vez mais sofisticados.

O mesmo processo desenvolvvente acontece ao/à profissional docente que, ao estruturar sua prática pedagógica nos princípios orientadores da Pedagogia Freinet, dispõe de condições objetivas para efetivar as melhores escolhas para: idealizar, planejar, organizar, pensar teoricamente, mediar as relações, aprender a (re)elaborar sua prática, acolher, observar acuradamente e intervir nos processos que compõem o complexo processo de humanização (Freinet, 1973; 1976a; E. Freinet, 1979; Sampaio, 1989; Kusunoki, 2018).

As situações engendradas pelas proposições experimentais – organizadas intencionalmente para mobilizar a atividade psíquica na criança –, demonstraram que as crianças, quando sujeitos atuantes nos *Cantos de trabalho*, **experimentam, por meio da atividade de imaginar papéis, cenários, contextos e situações, diversidade de possibilidades de ser e estar no mundo, alargando substancialmente os aspectos da consciência, revelada especialmente nos processos de personalidade e inteligência.**

Em síntese, nos *Cantos de trabalho*, as crianças têm condições de efetivar ações de escolhas (parceiros, projetos, instrumentos etc.), definir papéis na brincadeira, criarem novos elementos; imaginar situações a partir dos materiais ofertados etc. Esse movimento, marcado pela *livre expressão*, autonomia, cooperação e trabalho, dá indícios da mobilização e desenvolvimento do conjunto de funções no sistema psíquico, oportunizando avanços em suas formas de ser, pensar e estar no mundo, isto é, inteligência e personalidade mais harmônicas.

Nesta direção, compreendemos que, ao praticarmos com as crianças os *Cantos de trabalho*, damos a elas a oportunidade de vivenciarem relações mais autônomas e respeitosas com seus pares e demais sujeitos da relação educativa (adultos da escola), assim como com os

elementos da cultura em suas formas mais elaboradas (material e não-material), constituídos historicamente pela atividade do coletivo humano.

Desse modo, entendemos que o processo de análise apresentado neste trabalho corroborou a tese de que *a função imaginação no psiquismo infantil pode ser potencializada a partir de proposições formativas com os Cantos de trabalho, uma vez que a dinâmica didático-pedagógica possibilitada por essa prática – motivadora da atividade da criança, da livre expressão, da mediação docente e da organização intencional do trabalho educativo – ativa significativamente o conjunto de funções psíquicas superiores, propiciando, assim, processos educativos reveladores de saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico da criança.*

REFERÊNCIAS

- AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Atividade de estudo para a formação teórica de professores:** implicações para a organização de um currículo humanizador na creche. 2022. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022.
- ALVES, Solange Maria. A produção imaginária na escola e a formação de pessoas criadoras: reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Tempos Espaços Educação.** v.13, n. 32, Crateús - CE, jan./dez. 2020.
- ARENA, Adriana Pastorello Buim. Freinet e o Método Natural: da simplificação conceitual ao entendimento epistemológico. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valeria Aparecida Dias Lacerda de. (Orgs.). **Por uma Pedagogia freinet:** bases epistêmicas e metodológicas. São Carlos: Pedro&João Editores, 2021, p. 113-140.
- AQUINO, Orlando Fernandez. O experimento didático-formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov y V. V. Davydov. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental.** v. 1. Uberlândia: UFU, 2017. p. 325-350.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; SILVA, Greice Ferreira da; RAIZER, Cassiana Magalhães. As Implicações Pedagógicas de Freinet para a Educação Infantil: das Técnicas ao Registro. **Colloquium humanarum**, vol.14 (2), p.51-59, 2017.
- BEZERRA, Janaina Pereira Duarte. **A atividade do brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação no contexto da Educação Infantil:** Proposições da Teoria Histórico-Cultural. 2020. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual De Maringá (UEM), Maringá, 2020.
- BOZHOVICH, L. El problema del desarrollo de la esfera motivacional em el niño. In: BOZHOVICH, L. BLAGONADIEZHINA, L. **Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes.** Moscou: Editorial Progreso. 1978, p. 09-41.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96, **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB. 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- CAETANO, Cláudia Aparecida; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Pedagogia Freinet: educar a

criança para a vida e pela vida na educação infantil. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá/PR, vol.21 (1), p.29-41, 2018.

CARCANHOLO, Flávia Pimenta de Souza. O jogo como a atividade principal para aprendizagem e o desenvolvimento infantil pela perspectiva da Teoria Histórico-cultural. **Revista Memorare**, Tubarão, SC, v. 2, n. esp. VII SIMFOP, p. 80-91, set./dez. 2015.

CHAVES, Marta; STEIN, Vinícius; BEZERRA, Janaína Pereira Duarte; Intencionalidade e organização na Educação Infantil: possibilidades para o desenvolvimento da imaginação na infância. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.1, p. 98–106, Jan/abr 2019.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; Abrantes, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores associados, 2016, p. 109-128.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; Abrantes, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores associados, 2016, p. 93-108.

CANOVA, Marianna da Cunha. **Freinet**: suas contribuições ao processo de sensibilização, em especial a aula das descobertas. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique; CRUZ, Eva Aparecida Pereira Seabra da; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Imaginação e conhecimento na escola para além da verdade científica. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 56–72, jan-jun 2017.

COUTO, N.S. **O papel regulador da linguagem no jogo de papéis sociais**: alunos na escola, crianças na vida. 2013. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

DAVIDOV, Vasili Vasilovich. El contenido y la estructura de la actividad docente de los escolares. In: LOMPSCHER, J. MARKOVA, A.K. DAVIDOV, V.V. (Orgs.) **Formación de la actividad docente de los escolares**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1987. p. 10-19.

DAVÍDOV, Vasily. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 143-154.

DAVÍDOV, Vasily Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

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

ELIAS, Marisa Del Cioppo. Ação pedagógica do professor: as linguagens a partir do olhar freinetiano. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 27-40, 2017.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: **LA PSICOLOGIA evolutiva y pedagogia em la URSS**: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987a. p. 104-124.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. In: **DAVÍDOV, Vasily Vasilovich.; SHUARE, Martha. (org.). La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progreso, 1987b. p. 83-102.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo; Xamã, 2006, p. 11- 26.

FAVINHA, Maria Aparecida Zambom. **Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin: um estudo bibliográfico**. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Unesp, Marília, 2022.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do observatório da cultura infantil (OBECI). 2019. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2019.

FERREIRA, Gláucia de Mello. (Org.). **Palavra de professor (a)**: tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

FERREIRA, Gláucia de Melo. **A pedagogia Freinet: uma pedagogia da diferença**. 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2015.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**: guia prático para organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

FREINET, Célestin. **Educação pelo Trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa Editorial Estampa Ltda., 1976a.

FREINET, Célestin. **O texto livre**. Tradução Ana Barbosa. Lisboa: Dinalivro, 1976b.

FREINET, Célestin. **O método natural III**: a aprendizagem da escrita. Tradução Teresa Marreiros. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREINET, Célestin; SALENGROS, Roger. **Modernizar a escola**. Trad. Ana Barbosa. Lisboa: Distribuidora Nacional de Livros, 1977.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na Pedagogia Freinet**. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. O experimento didático-formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.48, p. 1-19, 2022.

GAZOLI, Monalisa. **A formação inicial de professoras e professores para a educação infantil e as contribuições da Teoria Histórico-cultural e da atividade de estudo**. 2023. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2023.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância, **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago 2011

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Unesp), Marília, 2018.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversa sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Editora Alínea, 2005.

GONZALEZ, Abel Gustavo Garay. **Bases conceituais da teoria histórico-cultural: implicações nas práticas pedagógicas**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2012.

GRASS, Idania B. Peña. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela. (Orgs.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 39-62.

IMBERNON, Francisco. A Atualidade da Proposta Pedagógica de Célestin Freinet. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 1, p.612-619, 2017.

JUNIOR, Flávio Boleiz. **Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012, 163 f. FEUSP

KANAMARU, Antonio Takao. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 767–781,

jul./set. 2014.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 03-30

KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro. **O desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil**: um estudo sobre os *cantos de trabalho* de Freinet. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Unesp, Marília, 2018.

KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro. Livre expressão: base para as atitudes de escrita na Educação Infantil. In: CORRÊA, Anderson *et al* (Org.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas**: conceitos e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 189-218.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B. Elkonin**: Vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2011, 280 p.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 203-232.

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

LEITE, Adriana Regina Isler Pereira; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Mediação pedagógica e imaginação na Educação Infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 279-305, 2018.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 331 p.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. (Orgs.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988a, p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. (Orgs.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988b, p. 119-142.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade, consciência, personalidade**. Tradução de Priscila Marques, Bauru, SP: Mireveja, 2021, 246 p.

LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 39-72.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p.115-128.

LÍSINA, M. I. La génesis de las formas de comunicación em los niños. In: **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987 p. 104-124.

LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. v. 1. Uberlândia: UFU, 2017.

LORENZO, Manuel Ferraz. Un ejemplo de Renovación Pedagógica en Canarias durante los años 30: tras el rastro y los retos de las Técnicas Freinet. Universidad de La Laguna, España **Hist. Educ.** (Online) Porto Alegre v. 20 n. 50, p. 157–175, Set./dez., 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich; YUDOVICH, F.I. O papel da linguagem na formação dos processos mentais: colocação do problema. In: LURIA, Alexander Romanovich; YUDOVICH, F.I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985. p. 7-23.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. (Orgs.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 191-224.

LURIA, Alexei Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 7ª edição, São Paulo: Ícone, 2013

MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana. (Orgs.) **A Teoria como condição da liberdade docente na educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2020. 178 p.

MALANCHEN, Julia. Oportunismo do capital e a precarização da Educação pública via ead: análise a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Revista pedagogia cotidiano ressignificado**. São Luís, v.1, n. 04, p.15-34, jul/ 2020.

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papéis na escola da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando**

com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p.153-164.

MARKOVA, Aelita Kapitonovna. El experimento formativo em la investigación psicológica de la actividade docente. In: LOMPSCHER, J. MARKOVA, Aelita Kapitonovna; DAVIDOV, Vasili (Orgs.) **Formación de la actividade docente de los escolares**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1987. p. 54-58.

MARKUS, G. **Marxismo e Antropologia: O Conceito de “essência humana” na filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARQUES, Priscila Nascimento. O “jovem” Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 4, p. 01–15, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo; Xamã, 2006a.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 49-61.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2015, 319 p.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; Abrantes, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores associados, 2016a, p. 13-34.

MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.13, n.4, p. 1572-1586, jan. 2016b.

MARX, Karl. O capital, Livro I, Volume I. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAXIMO, Maria José. **Encaminhamentos Pedagógicos da Psicologia Soviética ao Ensino da arte na Educação Infantil: Vivência efetiva para o desenvolvimento da imaginação criadora**. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual Do Paraná (Unespar), Paranavaí, 2015.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2008.

MELLO, Suely Amaral. **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

MELLO, Suely Amaral. A emoção e a regra na construção de uma pedagogia da infância. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira**: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 211-232.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 193-202.

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-social. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n.1, p.83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandêi Pinto da.; MILLER, Stela (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotsky**: aproximações. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p.365-376.

MELLO, Suely Amaral. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 87-96.

MELLO, Suely Amaral. Acolhimento e escuta: desafios às relações adulto-criança. In: MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana. (Orgs.) **A Teoria como condição da liberdade docente na educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2020. P. 17-34.

MELLO, Suely Amaral. Acolhimento e escuta: desafios às relações adulto-criança. In: MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana. (Orgs.) **A Teoria como condição da liberdade docente na educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2020. p.17-34.

MELLO, Suely Amaral. Freinet e a abordagem histórico-cultural: desafios epistemológicos para pensar a aprendizagem humana. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valeria Aparecida Dias Lacerda de. (Orgs.). **Por uma Pedagogia freinet**: bases epistêmicas e metodológicas. São Carlos: Pedro&João Editores, 2021, p. 59-80.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MURATT, Rafaela Ferreira dos Santos Mendes. **O Pensamento Pedagógico de Célestin Freinet na Era das Revoluções**. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

NUNES, Cristine Manica. **O ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais**: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2011.

NOGUEIRA, Arlene Araújo; BISSOLI, Michelle de Freitas. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 97-111.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Sujeito aprendiz da educação infantil: implicações da análise histórico –cultural do desenvolvimento psíquico para a ação pedagógica In: MILLER, Stella; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (orgs.). **Educação e Humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí, Paco Editorial. 2014, p. 193 - 206.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria Histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; Abrantes, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores associados, 2016a, p. 63-90.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ALVES, Jonatas Carvalho; MAGALHÃES, Giselle Modé. Possibilidades para o trabalho educativo com bebês: um relato de experiência. In: MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana. (Orgs.) **A Teoria como condição da liberdade docente na educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2020. P. 91-103.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru, SP: Mireveja, 2022, 80 p.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S. Vygotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 47-66.

PUENTES, Roberto Váldez. Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 163-202.

RIBEIRO, Ana Laura. **Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Freinet**: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural**. 2009. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual

Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, 2009.

ROMÃO, Eliana, Sampaio. A expropriação do professor. **Revista de Educação**, Santa Maria, v. 10, n. 10, p. 16-22, jul/2015.

RUBINSTEIN, Sergei. Naturaleza y elementos del pensamiento. In: RUBINSTEIN, Sergei. **El piensamienyp y los caminos de su investigación**. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos. 1959, p. 45-102.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCARPATO, Marta. A livre expressão na Pedagogia Freinet. **Revista Ibero–Americana de Estudos em Educação**, vol.12 (esp. 1), p.620–628, 2017.

SEMERARO, Giovanni. A práxis de Gramsci e a experiência de Dewey. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da.; MILLER, Stela (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotsky**: aproximações. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. P. 139-156.

SILVA, José Ricardo da. **A brincadeira na educação infantil**: uma experiência de pesquisa e intervenção. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Presidente Prudente, 2012.

SILVA, Ana Laura Ribeiro; LIMA, Elieuzza Aparecida de; VALIENGO, Amanda. Pedagogia Freinet e a escola no século XXI: perspectivas humanizadoras para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero–Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 1, p.644-648, 2017.

SILVA, Greice Ferreira da. A participação das crianças na organização da rotina. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suelly Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 141-164.

SILVA, Mariana Cristina; PASQUALINI, Juliana Campregher. A imaginação e seu processo formativo à luz da psicologia histórico-cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG. vol. 3, n. 3, p. 1–24. Set./dez. 2019.

SILVA, Greice Ferreira da. Freinet e Vigotsky: um encontro possível para ensinar às crianças o ato de ler e o ato de escrever. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valeria Aparecida Dias Lacerda de. (Orgs.). **Por uma Pedagogia freinet**: bases epistêmicas e metodológicas. São Carlos: Pedro&João Editores, 2021, p. 141-166.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos**: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de educação infantil. 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2016.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de educação infantil In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2017. p. 129-139.

SMIRNOVA, Elena; RIABKOVA, Irina. Teoria da brincadeira na Psicologia Histórico-Cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.1, p. 84-97, Janeiro/Abril 2019.

SOUZA, Regina Aparecida Marques; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 199-215.

STEIN, Vinícius; CHAVES, Marta. Formação artística e estética: reflexões para atuação de professores na Educação Infantil. *Poiésis*, Unisul, **Tubarão/ SC**, vol. 12, n. 21, p. 204 - 215, 2018.

STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. O trabalho Pedagógico presente na brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto da Educação Infantil, **Nuances**, Vol.24 (1), p. 110–126, 2013.

TOASSA, Gisele. Muito além dos padrões: as emoções como objeto interdisciplinar. In: ALVES, M.A., ed. **Cognição, emoções e ação** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica; UNICAMP; Centro de Logica, Epistemologia e Historia da Ciencia, 2019. p. 335-357.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (org.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015.

TULESKI, Silvana Calvo. Em defesa de uma leitura histórica da Teoria Vigotskiana. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima. (Orgs.). **Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação**. Maringá: Eduem, 2009, p. 35-62.

VÉNGUER, Leonid; VÉNGUER, Alexander. **Actividades inteligentes: jugar em casa com nuestros hijos em edad pré-escolar**. Madrid: Visor, 1993.

VÉNGUER, Leonid. La assimilación de la solución mediatizada de tareas cognoscitivas y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas em el niño. In: **La psicologia evolutiva y pedagogia em la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 156-167. 122

VIEIRA, Eliza Reverso. **A reorganização do espaço da sala de Educação Infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: < [https:// revista-educ-infant-indic-zoia.pdf](https://revista-educ-infant-indic-zoia.pdf) >

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A imaginação e seu desenvolvimento na infância. *In:* VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento Psicológico na infância**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, p. 107-130.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O pensamento e seu desenvolvimento na infância. *In:* VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento Psicológico na infância**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999b, p. 49-77.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A memória e seu desenvolvimento na infância. *In:* VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento Psicológico na infância**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999c, p. 03-27.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. *In:* VIGOTSKI, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. (Orgs.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-118.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. *In:* VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. - 2ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. p. 395-486.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**, tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**, tomo IV. Madrid: Visor, 1996

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ZAPORÓZHETS, Alexander. Importância de los períodos iniciales de la vida em la formación de la personalidad infantil. *In:* **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987a p. 228-249.

ZAPORÓZHETS, Alexander. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. *In:* SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagogica en la URSS**: Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa no CEI “XXXXXXXX” intitulada **DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA: um estudo a partir da atividade infantil nos *Cantos de trabalho de Freinet*** e gostaríamos que seu filho (a) matriculado (a) na turma de Pré-2 participasse da mesma.

O objetivo da pesquisa é identificar, analisar e intervir - sob o prisma teórico-científico e prático-, se as crianças, ao se envolverem em diferentes proposições nos *Cantos de trabalho*, apresentam indícios da sofisticação da atividade psíquica, em especial da imaginação e criação. Explicitamos que participar do estudo é uma opção e que, no caso da recusa ou do aceite e posterior desistência (em qualquer fase da pesquisa), fica assegurado de que **não acarretará problemas em relação às atividades desenvolvidas pela criança na Unidade Escolar.**

Caso aceite participar do estudo gostaríamos que soubesse que:

- Ao longo do percurso metodológico da pesquisa serão empreendidas ações bibliográficas (estudo e aprofundamento de literatura relacionada ao objeto de estudo do projeto de pesquisa) e **ações em campo com os sujeitos na Unidade Escolar selecionada**. Durante as ações em campo, a Pesquisadora fará imersão ao contexto da turma por meio da Observação Participante: participará das atividades da turma por determinado período para criar vínculos e conhecer os sujeitos da pesquisa. Posteriormente, a Pesquisadora, mediante a **propositura do experimento didático-formativo (*Cantos de trabalho*) com os sujeitos da pesquisa produzirá dados que serão descritos e analisados sob o prisma teórico-científico** para a composição do estudo ora apresentado. O objetivo neste momento do percurso metodológico da pesquisa é **comprovar ou refutar a hipótese** da Pesquisadora de que, a dinâmica de trabalho pedagógico proporcionada pelos Cantos propostos pela Pedagogia Freinet e as mediações pedagógicas que deles emergem contribuem com o desenvolvimento das funções psíquicas em níveis superiores no período da infância, em especial a sua relação com a capacidade humana de imaginação e criação.
- Os dados produzidos em campo por meio do desenvolvimento do experimento didático-formativo e os resultados parciais e finais (que comporão o estudo materializado em Tese de Doutorado), serão apresentados em eventos científicos tais como congressos, seminários, bancas (qualificação e defesa do trabalho) e publicados por meio de artigos em revistas científicas da área da Educação com a **finalidade de contribuir com a produção**

de conhecimento no âmbito pedagógico, bem como impactar positivamente as práticas docentes desenvolvidas nas Unidades Escolares em território nacional.

- Frisamos que os resultados da pesquisa, apresentados em eventos de natureza acadêmica terão **fins estritamente científicos**. Nas análises/discussões efetivadas no estudo e na divulgação das imagens originadas da pesquisa, o **sujeito terá sua identidade preservada** (nome fictício e face ocultada).

Certas de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone [REDACTED] falar com Karolyne Ap. Ribeiro Kusunoki (doutoranda/pesquisadora).

Atenciosamente,

Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki
Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC)
Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília (SP).

Elieuzza Aparecida de Lima
Departamento de Didática
Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC)
Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília (SP).

Birigui, 01/04/2022

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ portador do
 RG _____ responsável pelo (a) aluno (a)
 _____, regularmente matriculado na turma de Pré-
 escola 2, **autorizo a sua participação na pesquisa** intitulada DESENVOLVIMENTO DA
 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA: um estudo a partir da atividade infantil nos *Cantos
 de trabalho* a ser realizada no CEI “XXXXXXXXXX”. Declaro ter recebido as devidas explicações
 sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento
 sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço.
 Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a)
 quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nestes termos, autorizo,

 Assinatura do responsável

Birigui, __ de abril de 2022.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS DE SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Eu _____, CPF _____, RG _____, responsável legal do (a) menor _____, após participar de reunião realizada aos trinta dias de outubro de dois mil e vinte e três, nas dependências do CEI XXXXXXXX (Birigui-SP), tomar ciência dos resultados da pesquisa desenvolvida com meu (minha) filho (a) ao longo do primeiro semestre de dois mil e vinte e dois, bem como de estar ciente da necessidade do uso das imagens e/ou depoimentos, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki e Prof^a Dr^a Elieuzza Aparecida de Lima, ambas vinculadas ao programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Marília, respectivamente orientanda e orientadora da Tese de doutorado qualificada em 17/08/2023 intitulada “Imaginação na Infância: atividades da criança e da professora da Educação Infantil nos *Cantos de trabalho* sob a ótica da Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Freinet”, a utilizar as fotos que se façam necessárias (sem o uso de tarjas que ocultem a face da criança) e depoimentos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, estou ciente de que meu (minha) filho (a) terá no trabalho um nome que não corresponde ao seu nome verdadeiro e, portanto, libero a utilização das fotos e/ou depoimentos produzidos nas sessões de experimento didático-formativo para fins estritamente científicos e de estudos (tese de doutorado, livros, artigos, slides e afins), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Lei que resguarda os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

Birigui, 30 de outubro de 2023

Responsável legal do (a) Participante da pesquisa

Pesquisadora responsável produção de dados da Pesquisa