

Contribuições para pensar sobre a atividade criadora na Educação Infantil: reflexões a partir da obra de Vigotski¹

Simone Maria de Bastos Nascimento²

Carla Luciane Blum Vestena³

Resumo

O artigo, tendo como principal referencial teórico a obra de Lev Semionovich Vigotski, trata da atividade criadora na educação infantil. Objetivou compreender, à luz da teoria elaborada por Vigotski, a atividade criadora e as implicações dessa compreensão pelos professores atuantes na Educação Infantil, que é primeira etapa da Educação Básica. Então o estudo é da natureza bibliográfica e de reflexão teórica, pretendendo clarificar aos leitores pontos principais sobre essas relações na Educação Infantil, sob o pressuposto de que, nessa etapa educacional, a promoção de atividades pelos docentes deve ir além de um mero cumprimento de rotinas. Nesse contexto, pressupõe-se ainda que o referencial teórico em pauta contribui de forma significativa para superar as práticas repetitivas de natureza higienista e assistencialista que têm marcado e ainda marcam as práticas docentes com crianças pequenas.

Palavras-chave: Criança; Vigotski; Atividade Criadora; Educação Infantil.

Contributions to think over the creative activity in early childhood education: reflections upon the work of Vygotsky

Abstract

The article, holding as main theoretical background the work of Lev Semyonovich Vygotsky, focus on the creative activity in the nursery education. It aimed to understand, in the light of the theory elaborated by Vygotsky, the creative activity and the implications of this understanding by the teachers acting in Early Childhood Education, which is the first stage of Basic Education. Therefore, the study is characterized as bibliographical research and theoretical reflection, aiming to clarify to readers the main points about these relationships in Early Childhood Education, under the assumption that, at this educational stage, the promotion of activities by teachers should go beyond a mere fulfillment of routines. In this context, it is also assumed that the theoretical framework on the agenda contributes significantly to overcome the repetitive practices of hygienist and assistentialist nature that have marked the teaching practices with young children.

Keywords: Child; Vygotsky; Creative Activity; Early Childhood Education.

Introdução

Este artigo trata da atividade criadora na educação infantil tendo, como principal referencial teórico, a obra de Lev Semionovich Vigotski. Ao eleger esse autor para compreender

¹ Este artigo é parte das reflexões da tese de doutorado em andamento escrita por Simone Maria de Bastos Nascimento sob a orientação de Carla Luciane Blum Vestena. A pesquisa não contou com financiamento.

² Universidade Federal do Paraná, Curitiba, simobastos@hotmail.com

³ Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, clbvestena@hotmail.com

a atividade criadora na educação infantil e as implicações dessa compreensão pelos professores atuantes na Educação Infantil, enseja-se destacar as marcas negativas deixadas pelo tradicional assistencialismo e pelo descaso educacional com essa etapa da escolarização. Considera-se que o reconhecimento dessas defasagens se deu de modo tardio, marcado por contradições e por descompassos que se refletem a todo momento no contexto econômico, político e social na atualidade. Em meio a essas contradições, a formação do professor da educação infantil – pode-se assim dizer – foi acontecendo de acordo com as mudanças e as imposições propostas nesses contextos.

Ocorre, no entanto, que a marca do assistencialismo e da mera guarda de crianças parece ainda assombrar as instituições educacionais para as crianças pequenas. Isso pode ser verificado na forma de organização dos espaços e, principalmente – como é foco deste estudo –, nas atividades organizadas e executadas no cotidiano dessas instituições. Trata-se de atividades que, muitas vezes, lembram contextos das fábricas e das indústrias, já que a proximidade com esses espaços vem desde a Revolução Industrial⁴.

Nesse contexto, pensamos que retomar uma reflexão teórica com base nos estudos de Vigotski seja de suma importância para o professor da educação infantil, pois, em meio a essas contradições, sejam elas na forma de atendimento, na formação e/ou na condução das atividades docentes com as crianças pequenas, é necessário afastar esse fantasma para sempre. Caso isso não aconteça, corremos o risco de assombrar nossas crianças com práticas escolarizantes e limitadoras da criatividade.

Então, o presente texto faz uma breve incursão nos principais aspectos históricos e políticos que têm acompanhado a educação infantil no Brasil, isso apenas para auxiliar a construir um cenário de reflexão. Na sequência, o foco é mantido nos principais aspectos teóricos sobre a criação na obra de Vigotski e também em outros autores que ancoram as suas discussões no referido autor. Dada a natureza deste artigo, ao final ele propõe refletir e questionar como podem os professores efetivar práticas criadoras na Educação Infantil de modo a espantar, de forma definitiva, o fantasma de práticas repetitivas e enfadonhas, que não só cansam crianças, professores e pais, mas também afastam a criatividade.

⁴ Para aprofundar esta questão, ver Kuhlmann Jr. (2011).

Educação Infantil e Infância ao longo dos tempos: breves incursões históricas e políticas

Nas últimas décadas, as vastas pesquisas na área da Educação Infantil contribuíram significativamente para fortalecer os modos de ver o atendimento da criança institucionalizada. Esse impulso se deveu ao reconhecimento da educação infantil como efetiva primeira etapa da educação formal, dadas as determinações legais instituídas desde a Constituição Federal de 1988, seguidas da Emenda Constitucional nº 59/2009, hoje representada pela Lei Federal 12.796/2013, que determina, entre outras questões, a matrícula obrigatória das crianças a partir de quatro anos de idade, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, a Lei Federal nº 9394/1996 (BRASIL, 1996).

É válido destacar que essa obrigatoriedade não se aplica para as crianças menores de quatro anos, pois, para elas, a Constituição estabelece, no artigo 206, apenas que é dever do Estado de oferecer educação infantil de forma regular.

Nesse contexto temos atualmente a garantia, ao menos no que refere à legalidade, de que as crianças têm o direito a uma educação de qualidade integrada ao sistema educacional. Trata-se, em verdade, de um direito que já estava anunciado desde a Declaração Universal de Direitos para Todos, de 1948, declaração essa seguida de outros movimentos e de conferências internacionais e nacionais que visavam à universalização do ensino. Mesmo assim, Cury e Ferreira (2010, p.128) lembram “[...] que a declaração desse direito não equivale a sua efetiva implementação por parte de seus signatários”.

Como salienta Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012), a obra clássica de Ariès (1981), na década de 1970, sem dúvida impulsionou os debates quanto ao lugar e aos modos de ver a infância. Alertam, no entanto, para o fato de que a interpretação de fatos históricos como se fosse um passe de mágica, ou seja, que se passaria da “[...] da indiferença em relação à infância para a capacidade de identificar e compreender este período da vida, como uma transformação em que se passaria da água para o vinho” (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2012, p.22).

Para Heywood (2004), o trabalho de Ariès desencadeou uma série de debates estritamente históricos, discutindo, entre outros aspectos, sobre se o período medieval tinha ou não uma consciência da infância, sobre a natureza das relações entre pais e filhos, sobre o papel

da escola. Destaca ainda Heywood que nesses momentos históricos é preciso perceber as diferentes concepções sobre a infância vividas em tempos e lugares também diferentes. Isso implica pensar, segundo o autor, que a “[...] criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais étnicos dentro de qualquer sociedade” (HEYWOOD, 2004, p.21).

Em relação às variações de contexto histórico, a maioria das obras de importantes pesquisadores sobre a infância moderna destaca, entre as transformações que ocorreram ao longo de todo esse processo histórico, os avanços provocados pela Revolução Industrial, avanços depois incrementados pelo desenvolvimento científico, pelo capitalismo e pelo fato de as comunidades humanas terem se urbanizado cada vez mais (KUHLMANN JR., 2011; HEYWOOD, 2004; KRAMER, 1995; entre outros).

É nesse cenário, apresentado aqui de forma resumida, que a preocupação com o lugar e os modos de cuidar e educar – e até mesmo de controlar – a criança pequena ganham destaque e visibilidade em nossa sociedade. Nesse sentido, o modo como a criança e a infância é vista passa a interferir diretamente na organização dos espaços utilizados para as chamadas atividades pedagógicas desenvolvidas nas instituições educacionais de Educação Infantil.

Como destaca Rizzini (2011), ainda nas primeiras décadas do século XX, com o despertar de uma consciência de que na infância estava o futuro da nação, essa questão passou a ser vista como um problema social, tornando-se necessário criar mecanismos com o intuito de proteger as crianças, mantendo-as no caminho do trabalho e da ordem.

Já no final do século XX, de acordo com Leite (2011), a infância tornou-se uma questão importante para o “[...] Estado e para as políticas não governamentais, para o planejamento econômico e sanitário, para os legisladores, psicólogos, educadores, antropólogos, para a criminologia e para a comunicação de massa” (LEITE, 2011, p.19).

Esse olhar para a infância, segundo a autora acima citada, deu-se pelo fato de que o trabalho deixou de ser domiciliar, levando os adultos das famílias a um deslocamento e a uma dispersão. Em consequência disso “[...] não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos” (LEITE, 2011, p.20).

Da Roda dos Expostos⁵ aos chamados Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs ou aos Centros de Educação Infantil – CEIs, o olhar sobre a criança e a infância atendida nesses locais foi se materializando nas políticas educacionais que consolidam a formação dos professores, os currículos, bem como nas normas que se referem à estrutura física, ao financiamento, entre outros aspectos, os quais demandam do município, atualmente o principal responsável por manter esses espaços, a atender as crianças pequenas e a garantir o seu efetivo atendimento.

No que se refere a uma proposta de currículo para as crianças pequenas, damos destaque para a Resolução CNE/CEB/MEC nº 5, publicada no Diário Oficial da União em 2009, a qual fixou às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, sendo que primeira versão desse documento foi lançada em 1999.

Sabemos que outros documentos orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicado em 1998. Neste momento, no entanto, não vamos trazer os elementos que constituem esse documento, pois, dado o caráter não mandatório desse documento, entendemos que ele não possui um caráter legal impositivo, sendo a sua observância pelos CMEIs facultativa.

Assim, considerando que o documento das DCNEI (2009) é de caráter mandatório, cabe ao município e aos gestores desses espaços de atendimento às crianças garantir que seja cumprido. Embora o documento não seja recente, queremos destacar alguns elementos essenciais, isso para fortalecer a discussão em torno da temática em questão.

Sobre esse documento, Ostetto (2017) destaca que ele sintetiza e organiza o trabalho coletivo das instituições, define a intencionalidade da prática pedagógica e prevê possibilidades de construir o trabalho educativo para todos. Reforça ainda que o documento evita que concepções pessoais guiem o trabalho do professor, reafirma que o documento dá uma “[...] direção geral, coletiva, comum a todos, que sustenta e apoie o trabalho educativo da instituição como um coletivo” (p.49).

Flores e Albuquerque (2015), ao destacarem o caráter democrático do documento, corroboram o entendimento de que o seu conteúdo normativo e conceitual se trata de um

⁵ Para maior aprofundamento sobre esse tema, ver Del Priore (1996) e Freitas (2011).

avanço. Segundo as autoras, esses conceitos e normas foram recebidas, pelos pesquisadores da área, como um marco importante na história da Educação Infantil brasileira.

Considerando a importância dada pelos pesquisadores às DCNEI de 2009, é importante pontuar algumas das principais concepções norteadoras desse documento. Assim, entre elas queremos destacar o conceito de criança:

Art. 4º As *propostas pedagógicas* da Educação Infantil deverão considerar que a *criança*, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, CNE/CBE, Resolução nº 5/2009 – sem grifos no original).

Esse artigo 4º das DCNEI evidencia aspectos fundamentais que deverão ser observados nas propostas pedagógicas planejadas para a criança, que deve ser tomada como sujeito histórico e de direitos, ou seja, a criança “é”. Como iremos discutir mais adiante, toda a proposta pedagógica deve ser planejada para a criança na condição de sujeito histórico, isso de maneira a permitir a ela ser o que nos informa o mencionado artigo 4º.

Ainda, no que se refere às propostas pedagógicas, o documento reafirma, no artigo 8º, que elas objetivam:

[...] garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência e a interação com outras crianças. (BRASIL, CNE/CBE/MEC, Resolução nº 5/2009).

Ao destacar apenas esses dois artigos, percebe-se que o documento preconiza um atendimento de qualidade, atendimento que deve nortear as propostas pedagógicas que considerem a criança como centro de todo o planejamento, como isso visando superar tradicionais práticas meramente repetitivas.

Quanto a isso, cabe ainda invocar o artigo 9º das DCNEI, que afirma que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular dessa etapa da educação devem ter como “[...] eixos norteadores as interações e a brincadeira”. O artigo segue com uma lista de doze incisos e um

parágrafo único. Convido o leitor a ler atentamente essa lista, que apresenta uma dimensão da totalidade de todo o trabalho pedagógico desenvolvido nos diferentes espaços da Educação Infantil.

O documento ainda destaca a necessidade de se observar o local onde a criança se encontra inserida (comunidade indígena, agricultura familiar, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentamentos, quilombolas, caçaras ou povos da floresta), levando em conta a cultura. Seguir o ordenamento proposto nesse documento de fato seria garantir à criança que a atividade criadora, como propõe Vigotski (2009), estivesse presente todos os dias em que a criança permanece nesse espaço institucionalizado.

Cabe lembrar que, na conjuntura atual, acontece o debate sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular⁶, conhecida como BNCC, mas dado o objetivo mais restrito deste texto e considerando que a BNCC está balizada na DCNEI, não nos será possível aprofundar as relações entre esses documentos, ou as críticas e o embate de forças tecidas ao longo desse processo, desde as versões iniciais à versão final.

Destacamos apenas que, na BNCC, a Educação Infantil deve trabalhar com seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; e com cinco Campos de Experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação, e, enfim, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

Frente a essas questões, refletiremos sobre a atividade criadora na infância, cabendo questionar: Quais são as implicações da atividade criadora para a promoção do aprendizado para as crianças na Educação Infantil? Considerando que a ação docente é um dos itens que contribui significativamente para impulsionar a criatividade das crianças pequenas.

A Atividade Criadora na Infância: reflexões a partir de algumas obras de Vigotski

Vigotski (2009) chama "atividade criadora" do homem "[...] aquela em que se cria algo novo". Para ele, essa ação de criar está ligada a dois tipos principais de atividade: ao primeiro

⁶ Dada a complexidade deste tema, para um contato inicial sobre a temática sugiro a leitura de Abramowicz; Cruz; Moruzzi (2016). O documento, na íntegra, encontra-se disponível na página eletrônica do MEC em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

tipo ele atribui a qualidade de "reconstituído" ou "reprodutivo", e ao segundo, "combinatório" ou "criador" propriamente dito. A atividade criadora reconstituída ou reprodutiva estaria ligada de modo íntimo à memória, pois sua "[...] essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas e impressões precedentes" (p.11), ou seja, para que o homem seja capaz de criar, ele busca, dentro de suas experiências, elementos que permitam essa ação.

Assim, Vigotski (2009) diz que a base orgânica da atividade reprodutiva é a plasticidade cerebral. Defende que o cérebro e os nervos são dotados de grande plasticidade. Desse modo, ao sofrerem diferentes influências, modificam com facilidade a sua estrutura. Se essas influências ou estímulos forem de fato significativos, então serão conservados ou fixados em nossa memória e abrem novas possibilidades.

Assim, portanto, ao pensarmos sobre a forma de promover atividades criadoras na educação infantil, é necessário avançar na forma de conduzir as propostas pedagógicas executadas nos locais de atendimento das crianças. Isso significa que, se a rotina for vista apenas na perspectiva de atividade reprodutiva, as crianças apenas estarão, como diz Vigotski, se adaptando às condições habituais e estáveis do meio que as cerca.

Para Nunes, Corsino e Kramer (2008), embora as creches e as pré-escolas tenham sido reconhecidas legalmente como instituições educativas, conforme pontuamos na primeira parte deste texto, este fato não as tornaram locais perfeitos e que atendem adequadamente às crianças. Para a autora, é preciso ir além desse procedimento de integrar a educação infantil ao sistema educacional. Destaca ainda que os municípios ainda enfrentam grande dificuldade na construção de um sistema municipal de educação, pois o "[...] partidarismo gerou descontinuidade nos projetos e nas ações políticas" (p.20).

É preciso visitar as práticas desenvolvidas com as crianças, pois ao longo da história se nota a grande ênfase em atividades focadas no mero ritualismo, de cunho estritamente repetitivo. Basta adentrar em creches e em pré-escolas para verificar a presença de atividades coladas nas paredes que mais parecem cópias umas das outras – o mesmo desenho, as mesmas cores, os mesmos materiais.

Há de se entender, portanto, que, para que a criança, reconhecida como sujeito histórico, avance no processo de aprendizagem, é preciso reconhecer a segunda forma de atividade, como

propõe Vigotski, a atividade combinatória ou criadora. Nesse nível, destaca o autor, o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz a experiência anterior, mas é agora capaz de combinar e de reelaborar elementos que possibilitem a criação de novas imagens e ações – pois é “[...] exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Como defende Vigotski (2009), o ato criador não se faz sem a imaginação. Ela é a base de toda a atividade criadora e manifesta-se em “[...] todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica” (p.14).

Dentre os elementos que definem a criança nas DCNEI (2009) – que é o principal documento orientador das propostas pedagógicas, citado na primeira parte do artigo–, está a imaginação. A defesa da imaginação na criança está presente nas obras da maioria dos pesquisadores da infância e isso também é consenso entre os professores, pais e adultos que convivem com crianças pequenas, segundo Kishimoto (2013), Kramer e Rocha (2011), Lazaretti (2016), entre outros.

A brincadeira da criança, sem dúvida, é o elemento central onde se percebe a imaginação, pois é nela que a criança se mostra de fato autêntica.

A brincadeira da criança não é apenas uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p.17).

Nesse sentido, quanto mais possibilidades e experiências são dadas para a criança, proporcionando a ela acesso aos diferentes elementos que compõem a cultura, mais combinações ela fará. Como afirma Vigotski (2009), essa combinação de elementos já representa algo novo, é uma criação própria da criança.

Assim, como defende o teórico, é preciso lembrar que imaginação e realidade são elementos importantes para a atividade criadora de combinação:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência

constitui o material com que se criam as construções da fantasia (VIGOSTKI, 2009, p.22).

Com essa visão sobre criatividade, entendemos que as crianças, na educação infantil, poderão ampliar os seus conhecimentos e as suas experiências a partir do próprio conhecimento e das experiências dos adultos, neste caso o professor. Este também precisa ter acesso aos bens culturais já produzidos pela humanidade, ou seja, “[...] quanto mais rica é a experiência, mais rica será também a imaginação” (VIGOSTKI, 2009, p.22).

Negligenciar a relação entre imaginação e realidade nas brincadeiras é manter a criança apenas na atividade reprodutora. Assim, é necessário pensar que a ação docente do professor seja organizada de modo a possibilitar o acesso de forma mais ampla aos conhecimentos produzidos. As crianças, dada a sua natureza social de desenvolvimento, na educação infantil estão na dependência das relações que são estabelecidas com o professor. Assim, se essas relações forem adequadas, mais conquistas serão proporcionadas a elas.

Como defendem Lazaretti e Mello (2018), é pela ação organizada do professor que ocorre a aprendizagem das crianças, isso desde a sua mais tenra idade. Defendem que práticas que se limitam apenas a preparar espaços, a disponibilizar materiais em tarefas com base apenas em sugestões ou eventos pontuais colocam o professor apenas como um facilitador. As autoras dizem que práticas improvisadas não são apropriadas para viabilizar a aprendizagem, ou seja, “[...] organizar ações de ensino implica selecionar estratégias, viabilizar espaço adequado, mensurar o tempo, entre outras condições que permitam favorecer ações de aprendizagem” (LAZARETTI; MELLO, 2018, p.120-121).

Vista desta forma, a aprendizagem é mediada pelas ações do professor. A mediação também é um conceito em destaque para Vigotski. Desde que ela seja realizada de forma adequada, promoverá o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, pois são esses processos, como argumenta o autor, a principal característica que nos torna humanos (OLIVEIRA, 1997).

Assim, considerando que a ação humana acontece de forma mediada por elementos, o autor destaca a presença de instrumentos e de signos como elementos fundamentais nesse processo. Como afirma o autor, a

[...] mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento. [...] A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p.26-33, grifos no original).

Assim, proporcionar às crianças acesso a diferentes materiais, signos e instrumentos sem a devida mediação do professor também não garante o aprendizado da criança. É necessário que o professor, nesse caso o adulto mais capaz, faça as devidas intervenções, entrando em cena a linguagem. Considerando que, nessa etapa, o desenvolvimento da linguagem é um elemento essencial para a aprendizagem no contexto social.

É comum o professor ter apenas um olhar observador do brincar da criança, ou cuidar para que elas não briguem, evitando conflitos. Se essa for a postura do professor, o aprendizado da criança está comprometido. Por exemplo, se as crianças querem o mesmo brinquedo e, para apaziguar, o professor apenas retira o brinquedo e diz “ninguém brinca com ele”, a oportunidade de ajudar as crianças a dividir o brinquedo, a compreender as relações com o outro, de respeito, entre outras questões que envolvem esse processo, é perdida.

Como afirma Oliveira (1997), para Vigotski a relação do homem com o mundo acontece de forma mediada, não direta; e os instrumentos e signos são elementos mediadores para promover as funções psicológicas superiores, pois estas estão na dependência de processos concretos:

Fica evidente que as funções psicológicas devem ser “cultivadas” na criança pelo educador e que isso não significa submeter a criança a um treinamento mecânico. Ao contrário, se o trabalho educativo se resumir a esse treinamento mecânico, o desenvolvimento dessas funções não se efetivará plenamente, em suas máximas possibilidades. É preciso, outrossim, que tais funções entreguem processos dirigidos por um alvo, ou seja, é preciso que seu desenvolvimento se coloque na condição para a realização da atividade pela criança (PASQUALINI, 2010, p.177).

Assim, como bem clarifica Pasqualini, acima citado, submeter as crianças a atividades mecânicas não permitirá que as funções psicológicas, na forma como Vigotski defende, atinjam as suas máximas potencialidades.

Se o brincar está entre as principais atividades que a criança realiza na etapa da educação

infantil, a organização de espaços para essa finalidade é essencial. Mozzer e Borges (2008) corroboram esse entendimento quando afirmam que “[...] através das brincadeiras a criança desenvolve funções psicológicas importantes como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação” (p.10).

Para Vigotski (2009), a imaginação é um processo extremamente complexo, balizado pelas percepções externas e internas que compõem a base da experiência do ser humano. Por isso a criança, ao ver e ouvir, constrói os primeiros pontos de apoio para a sua futura atividade de criação.

Entre os principais elementos que compõem a imaginação destacados pelo teórico bielorrusso, temos a dissociação, a associação e a combinação. Na dissociação acontece a fragmentação do todo em partes. Ela é condição necessária para a atividade posterior da fantasia e é de extrema importância em todo o desenvolvimento mental humano, pois, de acordo com o autor, ela está na “[...] base do pensamento abstrato, da formação de conceitos” (VIGOTSKI, 2009, p.36).

O segundo elemento, a associação, consiste na união dos elementos dissociados e modificados. Nela, o autor destaca que pode ocorrer em bases diferentes e assumir “[...] formas variadas: desde a união subjetiva de imagens à cientificamente objetiva, correspondente, por exemplo, a conceitos geográficos” (VIGOTSKI, 2009, p.39).

Quanto ao terceiro elemento, a combinação, ela consiste na junção de imagens individuais, a sua organização num sistema e a construção de um quadro complexo. E, como afirma o autor, passar por essas etapas não significa que a atividade da imaginação criadora pare. Seu círculo completo, afirma Vigotski, é concluído quando se encarna ou se cristaliza em imagens externas, conforme consta na mesma página.

Nesse sentido, a imaginação deve ser estimulada pelas necessidades que existem no meio. Isso quer dizer que, se as atividades realizadas com as crianças não lhes proporcionem nenhum desafio, a tendência à adaptação predomina. Ou seja, “[...] O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos” (VIGOTSKI, 2009, p.40).

Basta olharmos para as grandes e pequenas invenções do passado, ou mesmo do

presente. Elas se consolidaram a partir de necessidades. Se nossas crianças não forem desafiadas, se não forem envolvidas em todo o processo de atividade desenvolvida nas instituições, elas serão “treinadas” a somente aguardar a próxima ordem.

Vale ainda destacar que Vigotski (2009) defende a criatividade como processo que deve estar presente na realidade diária, manifestando-se com a habilidade humana de enfrentar a mudança.

Como observam Mozzer e Borges (2008), a concepção de Vigotski sobre criatividade nos oferece uma base fundamental para compreender o papel do social e do cultural no fenômeno criativo, pois já na década de 1930 o teórico já questionava a criatividade como um fenômeno raro e natural da essência humana. E ainda observam que “A criatividade é, para este autor, um processo presente na vida cotidiana” (p.9).

Sobre a criatividade, embora não seja possível um aprofundamento neste momento, vale ainda destacar que muitos pesquisadores concordam que ela faz parte da natureza humana e que o seu desenvolvimento também depende das condições que são proporcionadas (ALENCAR; FLEITH, 2003, entre outros).

Considerações Finais

As reflexões trazidas neste artigo sobre a atividade criadora na educação infantil foram baseadas na contribuição do teórico Vigotski. Além dessas reflexões, também foram retomados aspectos que envolveram, no Brasil, o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, bem como foram apontados aspectos históricos que marcaram a consolidação de documentos que devem nortear o atendimento educacional institucionalizado da criança pequena. Nesse contexto foi possível questionar até que medida o reconhecimento legal e a proposição desses documentos garantem o atendimento de qualidade e o rompimento com as tradicionais práticas assistencialistas e repetitivas, de cunho higienista, que marcaram o início do atendimento das crianças pequenas em espaços institucionalizados.

A produção de Vigotski sobre a atividade criadora na infância é profunda e, dada a natureza deste artigo, tecemos algumas reflexões que envolvem a temática. Refletimos sobre a importância de visitar as práticas desenvolvidas com as crianças levando em conta o que autor

defende. Isso se faz necessário se queremos que a criança atinja o seu potencial criador, pois ela efetivamente carece da ação direta do adulto mais capaz.

O processo de criação, para Vigotski, não pode ser visto como privilégio para poucos, mas tem de ser tomado como característica do ser humano. Quando imaginamos, combinamos ou modificamos a realidade, estamos nesse processo e as crianças, desde a educação infantil, precisam que a ação docente tenha um caráter mediador. Vigotski defende que, quanto mais rica forem as experiências vivenciadas, mas possibilidades de ampliar a sua imaginação a criança terá.

Assim uma das teses de Vigotski (2009, p.16) é que a possibilidade de criação é condição necessária da existência da existência humana desde o nascimento. Se essa condição for negada às crianças pequenas, estaremos condenando a posterior humanidade adulta.

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? *Revista Debates em Educação*, v.8, n.16, p.46-65, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213/showToc>. Acesso em: 15 abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p46>.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.19, n.1, p.1-8, jan./abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02_v19n1.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722003000100002>.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 abr. 2019.
- BRASIL. Resolução CNE/CP/MEC nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao>. Acesso em: 23 abr. 2019.
- BRASIL. Lei Federal nº 9394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. *Lei Federal nº 12.796/2013*. Alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? *Revista Nuances*, 2010, p.124-145. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729/741>. Acesso em: 22 maio. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.729>.

DEL PRIORE, Mary. *História da criança no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas, p.17- 38. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Orgs.). *Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre, RS: Editora da PUCRS, 2015.

FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S.; ROCHA, E. A. C. (Orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 6. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica, p.21-38. In: VAZ, Alexandre F.; MOMM, Carolina M. (Orgs.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado, p.129-147. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança, p.117-133. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem, p.19-52. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOZZER, G. N. S.; BORGES, F. T. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. *Revista Inter Ação da Faculdade de Educação da UFG*, v.33, n.2, p.1- 14, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5269>. Acesso em: 29 abr. 2019. DOI: 10.5216/ia.v33i2.5269.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Da formação de profissionais da educação infantil: contextos e histórias, p. 16-21. In: KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2008.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

ONU. *Declaração Mundial dos direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2019.

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da educação infantil: conversas com professores a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. *Revista Zero-a-Seis*, v.19, n.35, p.46-68, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/issue/view/2505/showToc>. Acesso em: 15 abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p46>.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin, p. 161- 191. In: MARTIS, L. M; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora da UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOSTKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em junho de 2019.

Aprovado em outubro de 2019.