



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FABIOLA BOTH

TAMIRES RODRIGUES

**O IMAGINÁRIO CRIATIVO NA PERSPECTIVA DO TRABALHO SOCIAL EM
MARX: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.**

**CHAPECÓ
2016**

**FABIOLA BOTH
TAMIRES RODRIGUES**

**O IMAGINÁRIO CRIATIVO NA PERSPECTIVA DO TRABALHO SOCIAL EM
MARX: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia sob a orientação da Prof^a Dra. Solange Maria Alves.

CHAPECÓ
2016

**FABIOLA BOTH
TAMIRES RODRIGUES**

**O IMÁGINÁRIO CRIATIVO NA PERSPECTIVA SOCIAL EM MARX:
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, defendido em banca examinadora em 13/06/2016

Orientador (a): Prof. Dr. Solange Maria Alves

Aprovado em: 14/06/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Solange Maria Alves- UFFS



Prof. Dr. Lisaura Maria Beltrame - UFFS



Prof. Dr. Angela Zamoner – UFFS

CHAPECÓ/SC, JUNHO, DE 2016.

O IMAGINÁRIO CRIATIVO NA PERSPECTIVA DO TRABALHO SOCIAL EM MARX: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

Fabiola Both¹

Tamires Rodrigues²

Orientador (a): Solange Maria Alves³

RESUMO: O texto em tela tem sua gênese marcada pela problematização da práxis pedagógica realizada no âmbito da educação infantil quando da vivência do estágio curricular obrigatório neste âmbito da educação básica. A observância da ausência de espaços e tempos voltados para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade chamou atenção e transformou-se em objeto de estudos e reflexões ancoradas, fundamentalmente, na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vigotski, Luria, Leontiev) garimpando nestes autores, elementos e argumentos em torno do imaginário criativo. Em decorrência dessa busca, encontramos nos fundamentos marxistas a base de sustentação pela qual Vigotski e colaboradores definem a imaginação e a criação como funções superiores de pensamento cuja origem e característica estão no trabalho social, concebido por Marx como elemento fundamental de criação do seu criador – o ser humano. Somou-se a esse movimento, a busca de reflexões em torno da concepção de infância e da brincadeira como atividade principal (trabalho) da criança e um exercício de reflexão teórica importante que mobilizou em nós a atividade criadora capaz de propor o formato da reflexão aqui desenhada. Com base no objetivo de teorizar a educação infantil frente a temática do imaginário criativo tal como concebido pela teoria histórico-cultural e sinalizar possibilidades de organização pedagógica criativa para este âmbito da educação básica, realizamos um severo aprofundamento teórico e procuramos realizar uma leitura efetivamente dialético materialista do objeto, apreendendo-o em seu movimento, relações e contradições. O resultado provisório da problematização mobilizadora deste estudo, traz um conjunto de possibilidades de pensar e organizar a educação infantil como espaço-tempo intencional, dirigido ao desenvolvimento da imaginação e da criação e, por meio dessas funções superiores de pensamento, mediar processos de desenvolvimento do humano em cada indivíduo. Conclui-se ratificando a necessidade de revisão severa da educação infantil e anunciando a sua potencialidade como lugar de humanização, de imaginação e criação.

PALAVRAS-CHAVES: Trabalho Social. Imaginário criativo. Desenvolvimento Humano. Educação infantil. Teoria Histórico Cultural.

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em pedagogia- UFFS campus de Chapeco. Email: biola_marcos@hotmail.com.

2 Acadêmica do curso de licenciatura em pedagogia – UFFS- campus de Chapecó. Bolsista CNPQ no projeto - A Produção Imaginária na Escola e a Formação de Pessoas Criadoras. E – mail: tammyres09@hotmail.com.

3 Prof. Dra em educação pela USP. Professora do curso de pedagogia e do PPGE da UFFS campus Chapecó (SC). E-mail: solangesol13@gmail.com e solange.alves@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso, é fruto de indagações e reflexões que ganham corpo a partir da observação e intervenção pedagógica realizada na educação infantil em face do cumprimento do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da UFFS – *campus* Chapecó. Naquele momento verificamos, entre outras questões, a organização do espaço de sala de aula, do pátio escolar e PPP. Além de observar aspectos relativos ao tratamento na relação professor-criança e da própria dinâmica de aula. No que se refere à organização física, em termos genéricos, não havia espaço adequado para as crianças brincarem, nem espaço coberto para prática de educação física. A sala de aula de aproximadamente 36 metros quadrados, era composta de quatro mesas com 6 cadeirinhas por mesa, contendo: I) um canto com colchonetes; IV) balcão de materiais pedagógicos contendo em seu interior: pincéis de pintura, cola, lápis de cor, giz de cera, pastas das crianças, travesseiros e cobertas); III.) aparelho de som com CD cedido pela professora para a classe; IV) TV a cores, DVD, sendo que os filmes vinham pela mão das crianças ou das professoras; V.) ar condicionado e ventilador; VI.) cantinho mágico contendo: uma árvore de papel pardo com folhas desenhadas no teto dando a impressão de uma árvore real, borboletas, menino e menina, flores, grama, letras escrito “cantinho mágico” em EVA. Todo este cenário colocado de forma suspensa presa por fitas. (VII.) painel com relógio e calendário da turma da Mônica.

Essa arquitetura de sala de aula, por assim dizer, se de um lado demonstra as presenças materiais na sala de aula, por outro possibilita inferir acerca das ausências materiais, reconhecidamente importantes para o desenvolvimento infantil no âmbito da educação da infância. Por exemplo, a inexistência de canto de leitura, livros de histórias e outros, revistas, jornais, materiais importantes para o desenvolvimento dos sentidos, da sensibilidade tais como: artefatos ásperos, lisos, frios, quentes, massa de modelar, etc., explicita também uma concepção de infância e de educação da infância e o lugar da infância no âmbito das políticas educacionais, entre outros tantos aspectos importantes que, dadas as limitações deste trabalho, ficarão no campo das problematizações sobre as quais podem se debruçar outros olhares perguntadores que possam contribuir para o avanço da ciência e a melhoria da práxis pedagógica com a infância.

Este cenário rapidamente esboçado e a sua leitura pelo viés da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, nos fez chegar a indagações como: qual é mesmo o espaço da

brincadeira neste cenário? Em que medida a disposição dos materiais, a organização da sala, a decoração ou a ausência dela, corroboram para o desenvolvimento, na criança, de funções como a imaginação, a linguagem, o pensamento criativo? Questões como essas, mobilizaram a busca de compreensão acerca da imaginação e seu desenvolvimento na infância e ajudaram a construir o recorte necessário para a reflexão que ora apresentamos, pautada pela análise da educação infantil como espaço de humanização que se efetiva pela intencionalidade pedagógica de desenvolvimento de funções de pensamento complexo, tipicamente humano como gostam de enfatizar Vigotski e colaboradores, tais como a imaginação e a criação ou o imaginário criativo como resultado de atividade cognitiva que tem na brincadeira o espaço privilegiado de acontecimento.

Sob este prisma, a reflexão empreendida neste texto, deseja ir além da centralidade na brincadeira, avançando para o aprofundamento teórico do imaginário criativo como função superior de pensamento, alicerçado na concepção marxista de trabalho. Neste sentido, sublinhamos que este é um empreendimento teórico de apreensão e compreensão dos pressupostos marxistas da teoria histórico-cultural que tem a problematização da práxis educativa na educação infantil como ponto de partida. O processo de teorização que este trabalho apenas inicia, seguramente se constituirá em terreno fértil de novas problematizações e pesquisas na perspectiva de compreender a educação infantil como fator de desenvolvimento humano na perspectiva da teoria histórico-cultural.

Nos limites deste texto, a produção imaginária passa a ser compreendida como objetivação do humano que se realiza pelo trabalho social, tal como conceituado por Marx em várias de suas obras, principalmente o capítulo sobre “o trabalho” de “*Manuscritos Econômicos e Filosóficos*”⁴. Com essa orientação, a reflexão de que é portadora este texto, está organizada em três partes, a saber: i.) trabalho social e produção imaginária; ii) o imaginário criativo como tarefa da educação infantil: reflexões à luz da teoria histórico-cultural e do trabalho social em Marx; iii.) conclusões inconclusas.

4 Editado em maio de 2004, pela editora Boitempo, disponível em: <http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/05/manuscritos-economicos-e-filos%C3%B3ficos--marx.pdf> Acessado em outubro de 2015.

Trabalho social e produção imaginária: Uma perspectiva histórico-cultural.

A imaginação é a capacidade de colocar uma nova forma. De certo modo, ela utiliza os elementos que aí estavam, mas a forma, enquanto tal, é nova. Mais radicalmente ainda: a imaginação é o que nos permite criar o mundo, ou seja, apresentarmos alguma coisa, da qual sem a imaginação não poderíamos nada dizer e sem a qual não poderíamos nada saber. (CASTORIADIS, 1989, p. 89)

Vigotski (2009) descreve o processo de construção da imaginação por diferentes processos interligados entre si, que quando combinados ou associados a elementos da realidade, da cultura e da experiência humana, resultam em produções inovadoras e específicas do homem. Para este autor, a imaginação pode ser reprodutora - estritamente ligada à função da memória - e criadora ou combinatória - responsável pela continuidade do espírito inventivo dos homens. Um ponto crítico nessa temática é a sua relação com a realidade, ou experiência objetiva, e com a emoção dominante⁵ e o pensamento dominante - experiência subjetiva. Compreender esse movimento, a nosso ver, pode colocar a práxis pedagógica com a infância sob um outro patamar. Significa, configurar a construção do trabalho pedagógico como processo de aprimoramento histórico da própria práxis, uma vez que os elementos e instrumentos estão interpostos ao trabalho do professor, e estes tornam-se inicialmente os elementos de construção criativa de uma nova práxis pedagógica – a práxis criativa.

Pino (2006) contribui para elucidar essa questão quando, com base na reflexão Vigotskiana, evidencia o papel estruturante do imaginário ao articular o campo da natureza com o da cultura. Para este autor, natureza e cultura são dois campos que, dialeticamente, compõem o funcionamento psicológico humano. De acordo com Alves⁶ (2016, p.5), refletindo a partir das contribuições de Pino (2006),

5 Nesta perspectiva cabe ressaltar que conforme as palavras de Vigotski (2009), pensamento dominante e emoção dominante são aspectos do desenvolvimento da imaginação inseparáveis, que associados predominam sobre o produto da imaginação criativa- ou do produto da construção elementar da mente humana.

6 A presente obra, é referente ao artigo - Desenvolvimento Humano, Cognição e Educação Escolar: reflexões sob o enfoque histórico-cultural" de autoria de Solange Maria Alves, aprovado pela revista Ação e Reflexão da UNISC, mas ainda não foi publicado)

[...] somos o resultado do “encontro das águas” de dois rios: o da natureza e o da cultura. Somos natureza, porque somos herdeiros de uma espécie. E somos cultura, na medida em que, pelas mediações alheias, forjadas na história social construída pelo ser humano e suas relações, apropriamo-nos de um jeito de ser de compreender, de viver, de crer ou não crer, característico do lugar, do espaço e do tempo, do contexto social no qual nos inserimos.

Corroborando com os autores supracitados, Teixeira (2005), também ressalta a influência das vertentes, biológica e social, na construção de funções psicológicas superiores ou psíquicas do homem. De acordo com este autor, estas vertentes são os principais parâmetros que determinam a construção de “reflexos” condicionados na construção da consciência humana, o mesmo, ainda destaca que estes reflexos condicionados nascem das experiências subjetivas do homem, e são frutos das necessidades sociais estimuladas pelas ações do homem, decorrentes da experiência individual e coletiva destes. Nas palavras do autor,

[...] a *vertente biológica* diz respeito a dois aspectos: a) as formas inatas de resposta, fixadas no organismo pelos mecanismos de transmissão da experiência coletiva da espécie; b) os reflexos adquiridos diante condicionamento. Ambos os aspectos estão na base da adaptação do organismo ao meio; daí a denominação de vertente biológica. A *vertente social* diz respeito ao fato de que o homem dispõe de conexões que foram anteriormente estabelecidas em outras pessoas, além das conexões formadas pelos reflexos condicionados. (TEIXEIRA, 2005, p.28)

Ainda sob este prisma, podemos citar os escritos de Pino (2005), que explica estas duas vertentes de forma clara e objetiva, suscitando que o ser humano é construído por duas grandes e complexas funções, as naturais, que são constituídas por mecanismos *biológicos*, e as culturais (ou sociais) regidas por leis históricas. Neste aspecto, o autor destaca a originalidade do desenvolvimento da criança – a ontogênese, ou história pessoal, que consiste segundo Pino (2005), ao citar a teoria Vigotskiana⁷, na construção dos processos associativos e dissociativos das características absorvidas do meio social e cultural do homem, e ainda que estes processos de associação e dissociação destas características, formam um sistema mais complexo de construção na mente humana, o que irá acarretar em outros processos que darão aporte para o processo de construção do imaginário criativo.

⁷ Aqui Pino (2005) refere-se a obra – Vigotski, Lev S. The collected Works. New York/ London: Robert W. Rieber, ed., Plenum, 5 v., 1987-1997

Nas palavras de Pino (2005), esta associação e dissociação acontecem pelo simples fato de que “de um lado, as funções biológicas transformam-se sob ação das culturais e, de outro, estas tem naquelas o suporte de que precisam para construir-se, o que as torna, em parte, condicionadas pelo amadurecimento biológico daquele” Pino (2005, p. 31). Sob estas características, a práxis pedagógica na educação infantil, para ficar nos parâmetros deste estudo, constitui-se como um processo histórico de desenvolvimento social, intelectual. um lugar de desenvolvimento do gênero humano, isto é, um lugar de transformação de funções elementares de pensamento em funções superiores de pensamento pela mediação cultural.

Teixeira (2005), ainda destaca outras duas vertentes sociais que se correlacionam entre si, e que são fatores determinantes da construção histórica e social do homem, por especificarem o grau de relações preestabelecidas entre o homem, o meio natural e os instrumentos de construção cognitiva das relações de trabalho e o imaginário criativo. São elas, a vertente das experiências históricas - descrito por Teixeira (2005), como todo o complexo de relações sociais, culturais, individuais e coletivas que regem a formação social humana do homem, e a experiência duplicada - que é o entrelaço de todas as experiências cristalizadas no processo de desenvolvimento histórico do homem, sobre o anseio e a objetividade de criar e inovar instrumentos de construção social – instrumentos de trabalho, que são o resultado reflexivo e consciente da experiência obtida pela história pessoal e coletiva dos homens.

O autor ainda destaca que estas experiências, geram necessidades de aprimoramento e criação destes instrumentos, e que estas necessidades surgem de fatores internos e externos do homem, determinadas pela necessidade inerente de criação pelo trabalho, especificando esta relação como a adaptação do homem ao meio ambiente, como mecanismo de transformação e criação através do trabalho. Neste sentido, Vigotski (1991), buscando os fundamentos marxistas para explicar o funcionamento psicológico humano, afirma que,

[...] o que Marx indica, não significa outra coisa que a obrigatoriedade duplicada da experiência no trabalho humano. No movimento das mãos e nas modificações do material, o trabalho repete o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador. (VIGOTSKI, 1991, p. 46)

Ou ainda, sob este prisma o processo vinculado ao trabalho humano, tratado aqui sobre a perspectiva de trabalho social em Marx, ou seja, como atividade vital do homem, e como uma possibilidade positiva de aperfeiçoamento do próprio homem, é destacado por Vigotski (2009) como a base que estabelece este mecanismo de criação, e está no entrelaço

estabelecido pelas experiências humanas dirigidas, através desta atividade vital- o trabalho, com as experiências acumuladas pelo homem, nas esferas sociais, individuais e socioafetivas que estão alavancadas pelas necessidades sociais de adaptação do homem as diferentes culturas e contextos sociais. Assim, parece correto afirmar que, a práxis pedagógica como mecanismo de criação, como atividade consciente, como trabalho, é instrumento de transformação do homem e da natureza, configura-se como o processo de construção do gênero humano em suas mais complexas extensões. Ganha sentido aqui, a análise filosófica do trabalho humano descrito por Marx (1996), que considera o trabalho como mecanismo positivo de construção do gênero humano. Nas palavras do autor no capítulo V de o Capital (1996, p.297),

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 a 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.

Ao descrevermos este aspecto positivo do trabalho, que serve segundo Marx (1996), de fundamento ao conceito de atividade criadora humana, buscamos entender o processo de trabalho, como ato de criação e a ação dos homens, que funciona como mecanismo de mediação entre o homem e a natureza, possibilitando ao homem a transformação da natureza, pela invenção de instrumentos e pela organização social e coletiva do trabalho, transformando assim a sua própria natureza e simultaneamente o mundo.

E é esse movimento de produzir tecnologias para mediar a relação entre o homem e o universo, que provoca no homem uma mudança extraordinária em termos de funcionamentos psicológicos, eis a ligação da teoria Vygotskyana com a teoria do trabalho social de Marx, o trabalho por excelência, é produto da imaginação, do planejamento e criação humana idealizada pelas necessidades sociais interpessoais do homem, assim como a imaginação é fruto do movimento do trabalho consciente do homem sob sua perspectiva social e de mundo, e é esta ação simultânea entre trabalho e imaginação, interligados a construção da consciência humana que faz o homem transformar todo contexto social no qual esta inserido e a ele próprio.

Destacamos ainda, que como descreve Marx (1996), é a partir do trabalho não alienado que o trabalhador vai buscar suprir suas necessidades, ou seja, é um trabalho consciente no qual o sujeito primeiramente vai idealizar um projeto na sua imaginação, para depois executá-lo, sabendo assim antes mesmo de executar o que ele quer realizar e os meios que ele deverá utilizar para atingir o seu objetivo. E ao final, o trabalhador é capaz de avaliar a relação daquilo que ele imaginou com o resultado obtido, lembrando que nesta perspectiva a práxis se constitui de elementos relacionados ao meio e ao trabalhador, ao processo de construção sociocultural de cada sujeito envolvido. Olhar a práxis pedagógica sob esta perspectiva significa, pois, concebê-la como espaço-tempo de constituição da identidade professoral. Movimento dialético que vai sendo feito ao mesmo tempo em que faz os sujeitos. Daí a necessária tomada de consciência do sentido da ação intencional da docência para o desenvolvimento humano.

Outro aspecto fundamental desta perspectiva é a mediação simbólica, pois é justamente através deste processo que as funções psicológicas superiores se desenvolvem, uma vez que é através dos signos e instrumentos⁸ que o homem transforma a ação em trabalho e o trabalho em mecanismo de criação. Ou seja, quando o homem modifica o ambiente através do seu comportamento, esta mesma modificação vai influenciar no seu comportamento futuro (Rego, 2011, p. 40), o que nos faz destacar nas palavras de Luria (1992), a integração dos fatores biológicos e culturais do homem, ao qual o autor destaca que,

[...] as funções psicológicas superiores do ser humano surgem através da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do homo sapiens, com fatores culturais, que evoluem através das dezenas e milhares de anos de história humana. (LURIA, 1992, p. 60).

Nesta perspectiva, passamos a destacar o processo de construção do imaginário criativo do homem em consonância com o trabalho social de Marx, que por sua vez articula o meio e os instrumentos para o desenvolvimento do produto “final” da imaginação humana,

8 Vigotski (2009) define *instrumentos* como um mecanismo interposto entre o homem e a ação ou o efeito de transformar o meio social em cultural através de sua atividade primordial – o trabalho, de modo que o mesmo sirva para modificar de forma qualitativa esta relação. O autor ainda destaca que- este tem qualidades físicas, químicas e mecânicas, que pela ação do homem intervêm no seu objeto de atividade. (p. 62). Para definir signos Vigotski, destaca os mesmos como- estímulos artificiais, que são orientados internamente, onde destacam-se a linguagem, as diferentes formas de numeração, o desenho etc. sobre este conceito Teixeira (2005) destaca que a “combinação de signos e instrumentos transforma as funções psicológicas de processos simples para processos mais complexos, denominados por Vigotski de Função superior de pensamento” (p. 101).

que se torna instrumento modificador da natureza humana e o meio social. Nas palavras de Rubinstein (1978, p. 128).

A lei da revolução histórica da psique ou da consciência do homem postula que o homem se desenvolve enquanto ser que trabalha. Quando modifica a natureza, o homem transforma-se a si próprio. Ao criar, com a sua atividade tanto prática quanto teórica – o ser objetivado da natureza humana- a cultura- cria, modifica forma e desenvolve a sua própria natureza psíquica. O princípio fundamental do desenvolvimento – a unidade de estrutura e função – manifesta-se na forma clássica da evolução histórica da psique, isto é, segundo um dos princípios básicos do marxismo: o trabalho criou o homem e formou também a sua consciência.

Será também, a partir dos pressupostos do materialismo histórico- dialético, acerca da centralidade do trabalho social no desenvolvimento das propriedades humanas que refletiremos sobre o papel do desenvolvimento do imaginário criativo da educação infantil, assim como a importância de se pensar o conceito de trabalho social em Marx e sua complexidade na formação que a escola deve proporcionar no desenvolvimento de novas e mais sofisticadas formas de pensamento na criança, uma vez que as escolas de educação infantil, em suas complexidades e abrangências constituem-se como espaços de possibilidades de experiências de “trabalho” – atividade vital, ricas nos processos citados acima, pois conforme destaca Leontiev (2005) “a formação dos processos mentais superiores, especificamente humanos, se formam também na criança os órgãos cerebrais essenciais para o seu funcionamento- ou seja, formações estáveis de reflexos ou sistemas usados para realizar atos específicos” (p. 98), o que depende exclusivamente da riqueza e da diversidade que estas atividades são planejadas e executadas na educação infantil.

O imaginário criativo como tarefa da educação infantil: reflexões à luz da teoria histórico-cultural e do trabalho social em Marx.

[...] o maior defeito psicológico de todo o sistema escolástico e clássico de educação era o caráter abstrato e estéril dos conhecimentos. O conhecimento era assimilado como um prato já pronto e ninguém sabia absolutamente o que fazer com ele. Esquecia-se a própria natureza do conhecimento como natureza da ciência: o conhecimento não é capital acabado ou prato pronto, é sempre uma atividade, uma guerra da humanidade pelo domínio da natureza. (VYGOTSKY, 2010, p. 273)

Destacamos que olhar a educação infantil pela perspectiva de trabalho social em Marx e abordar o trabalho pedagógico na educação sob a perspectiva de desenvolvimento humano, demanda enxergá-la em sua complexidade e em sua singularidade, o que significa buscar entendê-la em suas características de formação, que abrangem todas as complexidades humanas, sociais, intrapsíquicas e interpíquicas, coletivas e individuais dos sujeitos aos quais a educação é o principal mecanismo de transformação da consciência e conseqüentemente do mundo. É compreender o processo evolutivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, como um processo histórico, de construção humana, biológica e social, é compreender que a educação Infantil não é um espaço de construção alienado do conhecimento, mas sim um complexo de experiências humanas, criativas e principalmente cognoscitivas, que transforma a criança e que através de sua atividade vital – o brincar, transforma a si mesmo e ao mundo - ao mesmo tempo em que se internalizam os mais diversos e complexos conceitos científicos em sua mente.

Sob esta perspectiva educacional, podemos destacar três tipos básicos de educação para o trabalho descrito por Vygotsky (2010), o primeiro deles e denominado pelo autor como escola profissionalizante- onde o objeto do “trabalho” pedagógico, constitui-se sobre práticas assistencialistas de ensino e aprendizagem, ou seja, o preparo e o cuidado social da criança, que constitui uma educação voltada para determinadas funções sociais do trabalho, que são estabelecidas pelas condições sociais e econômicas dos sujeitos.

Nesta perspectiva de escola, Vygotsky (2010), relata que a educação para o trabalho olhada sob este prisma de “conduta social”, não difere em nada de qualquer outra prática educativa, voltada para os critérios da educação para o trabalho, uma vez que “toda pedagogia sempre procura estabelecer um novo sistema de comportamento, independente da expressão que esse sistema possa ter.” (Vygotsky, 2010, p. 247).

Esta afirmação, nos leva a traduzir a educação para o trabalho como princípio fundamental de construção desalienado do sistema escolar, uma vez que Marx (1996) destaca que este processo, desalienado do trabalho como atividade vital e natural do homem, é conseqüentemente elemento de transformação do homem em seus mais complexos mecanismos de construção social, pois, o processo de trabalho segundo Marx (1996) em seu “elemento mais simples e abstrato, é atividade orientada a um fim” para reproduzir, produzir e construir valores de uso - este visto sob os princípios educativos, de uma escola voltada para

transformação humana e social, constitui-se como valores de uso moral, social, coletivo, individual, socioafetivo e principalmente humanos.

A segunda possibilidade de escola para o trabalho, descrito por Vygotsky (2010) faz referência à maneira como o trabalho é visto e empregado no sistema escolar, onde, o trabalho figurado, segundo o autor, não como objeto da prática educativa, mas, como novo método do conhecimento historicamente produzido pelos homens. Uma vez que não visto e articulado sob este ponto de vista, o trabalho pedagógico na construção do conhecimento escolar acaba por desenvolver apenas um papel auxiliar e subordinado no desenvolvimento dos indivíduos, tornando o trabalho, atividade alienada e estagnada na vida de todos os sujeitos envolvidos aos princípios educativos em vigor, e tornando as instituições em suas complexidades educativas instrumentos de alienação social.

Nas palavras de Marx (1996), este processo de transformação do objeto pelo trabalho são indicadores do processo pelos quais os meios que o “trabalho” em suas mais amplas competências humanas e sociais – no caso da educação para o trabalho, se utiliza para chegar a certos graus de desenvolvimento humano, social, psíquico, científico e intelectual, e que estes ainda são indicadores de como se estrutura este objeto, (a formação intrapsíquica e intersíquica do homem), transformado pela escola, pelo processo de trabalho vital e consciente do homem. Como descreve Marx, (1996, p. 300).

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto. Ele fiou e o produto é um fio.

Já a terceira possibilidade da escola para o trabalho, que consiste segundo Vygotsky (2010), em uma visão inteiramente nova do trabalho como processo educativo, “não só o trabalho se introduz na escola, mas também a escola no trabalho” (p. 249), podemos destacar que o papel das instituições de ensino é construir, sob a perspectiva do trabalho social, atividades conscientes, que exigem de seus participantes uma suprema intensificação da inteligência, e da atenção, exigindo a superação técnica do trabalho e elevando os seres humanos à condição de sujeitos, de transformação da sociedade, a trabalhar de forma consciente, autônoma. Nas palavras de Marx (1996, p. 298).

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras coisas, conforme o seu objetivo.

Sob esta perspectiva, podemos destacar ainda o papel do trabalho no desenvolvimento da atividade consciente do homem, uma vez que segundo Luria (1979) o trabalho como atividade vital e consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades situadas no organismo, mas, o resultado de novas formas históricas- sociais da atividade -trabalho.

Leontiev (2005), traduz esta ideia relacionando-a ao desenvolvimento psíquico da criança em idade escolar, destacando que o papel do trabalho sob esta perspectiva consiste na articulação entre atividade vital – “trabalho” e as conquistas do desenvolvimento consciente da criança, que conseqüentemente ocupam papel primordial sob os planos de desenvolvimento humano da criança, e ainda que este processo é consolidado e transmitido de geração á geração de maneira particular, internalizada pelo uso cultural da linguagem e que estes conhecimentos construídos sob a prisma da atividade vital, são transmitidos precisamente por meio das relações interpessoais.

Leontiev (2010) destaca ao descrever os princípios primordiais da atividade vital da criança em idade escolar, que esta atividade é caracterizada por uma ampla gama de ações coletivas e individuais, que surgem a partir das experiências sócio- históricas da criança e tem como objetivo a contextualização das ”situações problemas” enfrentadas pela criança neste macro-contexto social, ao qual esta em processo de apropriação de materiais- simbólicos ou concretos. O autor ainda descreve, que este processo de apropriação da criança, dos meios materiais e simbólicos da cultura humana, tem inicialmente base no desenvolvimento da brincadeira, que conseqüentemente caracteriza-se como atividade vital da criança, e ainda que é através da brincadeira que a mesma começa a fazer ligações concretas (processo de percepção), entre fenômenos imaginários relacionados as experiências interpessoais dela com a realidade objetiva. Ressaltamos ainda, que compreender estes processos, tanto de construção do trabalho como atividade vital da criança, e de construção consciente – criativa da práxis pedagógica, é reconhecer a práxis pedagógica da emancipação social, a qual tem a finalidade de concretizar o “trabalho escolar” como mecanismo de transformação social.

Por este motivo, buscamos compreender este processo da atividade vital da criança – o brincar, não apenas como atividade vital, ou como um instrumento indispensável da prática pedagógica, mas como atividade consciente da criança e como instrumento de ensino e aprendizagem da educação infantil. O que significa compreender todo processo de construção da própria brincadeira, como um processo de apropriação cultural e humana da criança, e ainda que a brincadeira como atividade principal da criança desenvolve na mesma, novas e complexas funções superiores de pensamento. Nas palavras de Leontiev (2010, p. 122),

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

Sob esta perspectiva, destacamos que a atividade principal da criança em idade escolar, constitui-se na brincadeira, uma vez que, é no momento do fazer-brincando (a atividade consciente), que a criança passa a associar e dissociar as diversas significações e ações construídas sob objetos do mundo cultural aos quais ela está inserida, e que este mesmo objeto pode simultaneamente construir-se a partir do imaginário criativo dos sujeitos, pois segundo Benjamin (2002), quando a criança brinca além de conjugar materiais heterogêneos, ela faz construções sofisticadas da realidade e desenvolve seu potencial criativo, transformando a função dos objetos para atender seus desejos.

Nas palavras de Leontiev (2010) “uma situação de brinquedo imaginária surge como resultado dos objetos e isto significam as operações como esses objetos, sendo parte das ações normalmente executadas em diferentes condições objetivas e em relação com outros objetos” (p. 128). O autor ainda destaca que

[...] embora o brinquedo e a fantasia estejam normalmente associados, eles se associam por relações recíprocas. Os traços característicos da atividade lúdica da criança surgem de sua fantasia, assim como de sua capacidade ou função “inerente” a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real. A significação cognitiva do brinquedo é esclarecida e acentuada em conexão com outros traços notáveis da atividade lúdica da criança, a saber, que esta atividade é sempre generalizada. (LEONTIEV, 2010, p. 30)

Ainda sobre esta perspectiva, cabe a nós ressaltar que para Leontiev (2010), o processo de imaginação da criança está estritamente ligada às condições reais do objeto, e as

operações reais que a criação desenvolve em seu processo de construção da fantasia, que envolve um processo de subestimação e sobrestimação deste objeto sobre a perspectiva criativa da criança, que irá resultar em uma imagem real- objeto ou ação da imaginação da criança construída em sua consciência. E ainda que, este depende, da riqueza e da diversidade das experiências proporcionadas as crianças em idade escolar. Nas palavras do autor

É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.” (p. 126).

Ressaltamos neste aspecto, que o papel do brinquedo no desenvolvimento humano infantil, é conhecido pela maioria dos profissionais da educação, mas, que para colocar este desenvolvimento lúdico em prática e dominar as fases conceituais do desenvolvimento psíquico da criança, não basta apenas reconhecer este papel central da brincadeira no desenvolvimento humano destas, mas é essencial compreender nitidamente em que consiste o papel capital da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança. Ou seja, determinamos a importância do brincar para o desenvolvimento da criança nas instituições de ensino, pelo fato de que esta atividade contribui para as mudanças na relação da criança com os objetos, pois, estas constituem as funções psíquicas elementares da mente humana a partir da brincadeira: “[...] a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim é alcançada uma condição que começa a agir independente daquela que vê”. (VYGOTSKY, 1998, p. 27).

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos, novas formas de expressões e linguagens interpessoais. Ensina-a desejar, a renovar, a criar e a relacionar-se com seus desejos e invenções a um "eu" fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores invenções de uma criança, assim como seu desenvolvimento intelectual construídos no brinquedo, serão projeções futuras que acarretarão em seus níveis básicos de ação sobre a realidade e sobre o mundo.

CONCLUSÕES INCONCLUSAS

Por fim, destacamos que o homem em sua historicidade é formado por um complexo de relações preestabelecidas pela cultura, pelas experiências, pelas relações sociais e individuais, que determinam a formação da consciência humana, assim como articulados a esta construção estão às formas de conhecimentos prévios que sofrem “estímulos internos e externos” vinculados às necessidades humanas, pessoais e coletivas que determinam a construção de novas e inovadoras funções superiores de pensamento através da articulação do trabalho com estas novas e mais complexas ligações do homem e o meio cultural/ social ao qual esta inserida. O que determina a transformação das funções “biológicas” e precedem as necessidades de experiências novas e mais sofisticadas, pois, resultam em construções erigidas na mente humana, que é transformada pela força do trabalho, pela inserção cultural e pela natureza humana, e assim acaba por modificar o próprio homem.

Cabe a nós ressaltar o papel da práxis docente humanizadora, sensível e acima de tudo desenvolvimentista do gênero humano, que resulta em uma prática que estabelece ligações globais de conhecimentos teóricos e práticos, que vinculada a atividades enriquecidas de conhecimento e imaginação, modela toda realidade da criança e aos poucos a transforma em um ser humano mais autônomo, mais vivo, mais dialógico, que tem vez e voz e simultaneamente encontra seu lugar no mundo, pois a educação infantil é isso, e a possibilidade de crescer e ver o mundo, compreender seus complexos significados e transformar o contexto social em um lugar mais justo para todos. Como enfatiza Leontiev (2010), “[...] o brincar (como disse Gorki) é realmente o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que são chamadas a mudar (p. 130)”.

É através destes processos, que compreendemos que a prática pedagógica entrelaçada ao ato ou ação do brincar, que além de desenvolver a imaginação da criança, conseqüentemente liberar a criança das amarras imediatas da realidade subsequente, desenvolve as funções superiores de pensamento e possibilita o diálogo, o esclarecimento das dúvidas e compartilha os saberes, que a escola deve construir espaços de transformação, para as diferenças, para o erro, para a colaboração mútua e para criatividade. O que nas palavras de Martins (2011) é construir uma práxis que possibilite à criança conquistar o autodomínio da conduta, do pensamento por conceitos, da capacidade imaginativa, etc.

O que requer pensar uma escola para o trabalho, onde além do trabalho docente ser atividade desalienada de produção e mediação do conhecimento, e de considerar o trabalho da criança como atividade primordial deste contexto complexo, requer que repensem os espaços de aprendizagem da criança, pois como destaca Horn (2004, p. 54),

[...] a organização do ambiente da sala de aula de uma instituição de educação infantil pode ser considerada como um microssistema e constituir-se, por excelência, em um local onde características físicas, sociais e simbólicas permitirão, ou não, conforme estiver estruturado, que muitas interações ocorram entre as crianças e entre as crianças e os objetos e os materiais. (HORN 2004, p. 54).

Por fim destacamos que, as instituições de educação infantil olhadas sob a perspectiva materialista-dialética são um espaço primordial de desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas, e ainda que, estas, constituem-se como instituições de ensino e aprendizagem, que garante o direito à infância e a melhores condições de vida coletiva da criança, tendo como princípio fundamental seu desenvolvimento psíquico- intelectual e principalmente humano. Ou seja, constituem em seu macro social, relações recíprocas da práxis docente interligada a construção do trabalho como instrumento de desenvolvimento do gênero humano, como instrumento de apropriação cultural dos homens, onde a criança é realmente o foco da atenção, de adultos que buscam conhecer e atender suas necessidades, respeitando suas formas de aprender, suas habilidades e especificidades, desenvolvendo novos interesses e novas necessidades sociais e interpessoais na criança.

Por isso, destacamos a necessidade de se pensar num espaço em que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor, pois, suas ações são formas de recriação e reelaboração do mundo, sendo elas respeitadas e compreendidas como produto e produtoras da história e da cultura em que estão inseridas. Quando o professor de educação infantil passa a reconhecer a “criança” como um ser ativo e social, mais facilmente consegue apreender as maneiras pelas quais a criança se relaciona e se apropria dos espaços em que ocorrem as brincadeiras e a especificidade de suas relações com os objetos, com as outras crianças, com o próprio professor, passando a conhecer o processo educativo como processo de construção do “trabalho” docente onde o trabalho constitui-se como mecanismo da práxis humanizadora e dialógica da criança e do professor e destes com o mundo.

ABSTRACT: This paper has its genesis marked by questioning the pedagogical praxis realized within the scope of early childhood education as the experience of traineeship mandatory in basic education scope. The observance of the absence of spaces and focused time for the development of imagination and creativity called attention and became study objects and reflections rooted fundamentally in the cultural-historical theory of human development (Vygotsky, Luria, Leontiev) panning these authors, elements and arguments

around the creative imagination. Due to this search, we found on the Marxist fundamentals support base by which Vygotski and collaborators define imagination and creation as higher functions of thought whose origin and characteristics are in social work, conceived by Marx as a key element of creation of its creator – the human being. Added to this movement, the search for reflections around the conception of childhood and play as main activity (work) of the child and an important theoretical exercise of reflection that mobilized us the creative activity capable of proposing the reflection format here designed. Based on the purpose of theorizing the childhood education faced to the theme of creative imagination as conceived by the historical-cultural theory and signal opportunities for creative pedagogical creative for this scope of basic education, we realized a severe theoretical deepening and tried to perform a reading effectively materialistic dialectical of the object, seizing it in its movement, learning from it relationships and contradictions. The provisional result of mobilizing questioning of this study brings a set of possibilities of thinking and organizing early childhood education as intentional space-time, directed to the development of imagination and creation and, through these superior functions of thoughts, mediating development process in human on each individual. We conclude ratifying the need of severe review of early childhood education and announcing its potential as place of humanization of imagination and creation.

KEYWORDS: Social work. Creative imagination. Human development. Child education. Theory Cultural History

RESUMEN: El texto en pantalla tiene su génesis marcada por la problematización de la praxis pedagógica realizada en el ámbito de la educación infantil en momento de la práctica curricular obligatoria en la educación básica. La observancia de ausencia de espacios y tiempos destinados para el desarrollo de la imaginación y de la creatividad llamo la atención y se ha convertido en objeto de estudios y reflexiones, nos ancoramos fundamentalmente en la teoría histórico-cultural del desarrollo humano (Vigotski, Luria, Leontiev), explorando en estos autores, elementos y argumentos en torno del imaginario creativo. En resultado de esta búsqueda, encontramos en los fundamentos marxistas la base de sustentación por la cual Vigotski y sus colaboradores definen a la imaginación y creación como funciones superiores del pensamiento cuya origen y característica están en el trabajo social, concebido por Marx como elemento fundamental de la creación de su creador – el ser humano. Se suman a ese movimiento la búsqueda de reflexiones en torno de la concepción de infancia y del juego como actividad principal (trabajo) con los niños y un ejercicio de reflexión teórico importante que movilizó en nosotros a actividad creadora capaz de proponer el formato de la reflexión presente. Con base en el objetivo de teorizar a la educación infantil frente a la temática del imaginario creativo tal como concebido por la teoría histórico-cultural y señalar posibilidades de organización pedagógica creativa para este ámbito de la educación básica, realizamos una severa profundización teórica y procuramos realizar una lectura efectivamente dialéctica materialista del objeto, apoderándonos en su movimiento, relaciones y contradicciones. El resultado provisorio de la problematización movilizadora de este estudio, trajo un conjunto de posibilidades del pensar y organizar la educación infantil como espacio-tiempo intencional, dirigido a lo desarrollo de la imaginación y de la creación y, por medio de esas funciones superiores del pensamiento mediar procesos del desarrollo del humano en cada individuo. Concluyese ratificando la necesidad de seria revisión de la educación infantil y anunciando a su potencialidad como lugar de humanización, de imaginación y creación.

PALAVRAS-CHAVES: Trabajo Social. Imaginario creativo. Desarrollo Humano. Educación infantil. Teoría Histórico-cultural.

REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, W. Reflexões: **a criança o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus. 1984.

CASTORIAIDIS, Cornelius. **A instituição Imaginaria Da Sociedade**. Rio De Janeiro; Paz e Terra, 1989.

HORN, Maria da Graça Souza. **Saberes, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004

LEONTIEV, Alexis... [et al]. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. **Introdução evolucionista à psicologia** (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEONTIEV, A.N. Os Princípios Psicológicos Da Brincadeira Pré-escolar. In. VYGOTSKY, S. L. [et al]. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria Da Pena Villalobo.- 11ª edição- São Paulo: Icone, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Bauru, 2011. Disponível em: <https://formacaodocente.files.wordpress.com>. Acessado em: 01/04/2016.

MARX, Karl.H. **O CAPITAL: Crítica da economia política**. Editora Nova cultura Ltda. Tomo I. São Paulo, 1996. Cap.V.

MARX, Karl.H. **MANUSCRITOS ECONÔMICO-FILOSOFICOS**. Tradução e notas de Jesus Ranieri. 1.ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

PINO, Angel. **As Marcas Do Humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. **A produção Imaginária e a formação do Sentido Estético. Reflexões úteis para uma educação humana**. Pro- Posições, v. 17, n. 2 (p. 50)- maio/ago.2006.

REGO, Teresa. Cristina. **Vygotsky: Um perspectivo histórico- cultural da educação**. Petrópolis, 22. Ed. RJ: Vozes, 2011.

RUBINSTEIN, S. L. **El Desarrollo de la psicología: principios y métodos**. Habana: Pueblo y educacion, 1978.

TEIXEIRA, Edival. **Vygotsky e o materialismo Dialético: Uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Históricas- Cultural**. Pato Branco: FADEP, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, 1991.

_____ Lev S. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Madri: Akal, 2009.

_____ Lev S. **Psicologia Pedagógica**. WMf Martinsfontes. São Paulo, 2010.