



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA DE OLIVEIRA FARIA

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A
BRINCADEIRA: (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL
A PARTIR DOS AUTORES CONTEMPORÂNEOS**

SÃO CARLOS

2016

MARIANA DE OLIVEIRA FARIA

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A BRINCADEIRA:
(RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS
AUTORES CONTEMPORÂNEOS**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Arce Hai

Bolsa: CAPES

SÃO CARLOS

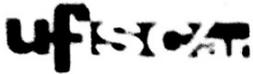
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F224t Faria, Mariana de Oliveira
A teoria histórico-cultural e a brincadeira :
(re)pensando a educação infantil a partir dos autores
contemporâneos / Mariana de Oliveira Faria. -- São
Carlos : UFSCar, 2016.
184 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Teoria histórico-cultural. 2. Brincadeira. 3.
Educação infantil. I. Título.

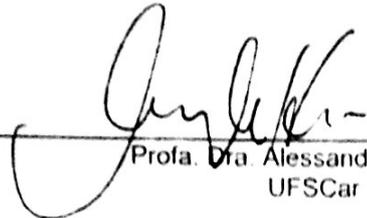


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

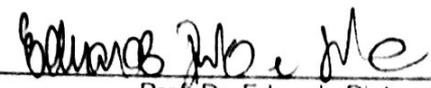
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

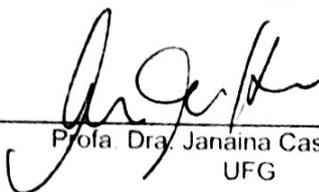
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Mariana de Oliveira Faria, realizada em 23/02/2016.



Prof. Dra. Alessandra Arce Hai
UFSCar



Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva
UFSCar

PI 

Prof. Dra. Janaina Cassiano Silva
UFG

*Dedico esse trabalho às pessoas mais importantes da minha vida:
meus pais, Vicente e Maria José, e a minha irmã Daiana,
sem os quais eu nada seria!*

AGRADECIMENTOS

*“Só se pode viver perto de outro,
e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor.
Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura.”*

Grande Sertão: Veredas (Guimarães Rosa, 2006)

São as pessoas que caminham junto conosco, mesmo que na maioria das vezes distantes fisicamente, que trazem um descanso para “nossa loucura”. Sem o amor que recebi dessas pessoas, meu caminho e trajetória seria diferente.

São muitas as pessoas a quem sou grata, as quais contribuíram direta ou indiretamente com esse trabalho, mas primeiramente, minha gratidão é a Deus. Por ter me concedido a força e a saúde necessária para chegar onde cheguei e as pessoas queridas para me amparar, ajudar, fortalecer e alegrar meu caminho.

Agradeço aos meus pais, Vicente e Maria José, que nunca mediram esforços para apoiar e incentivar meus sonhos e objetivos. Tudo que busco retribuir a eles, é insignificante comparado ao que me proporcionam diariamente. As palavras se tornam escassas diante do meu amor pelos meus pais, que são minha base, meu porto-seguro e minha vida!

À minha querida irmã Daiana, meu espelho! Agradeço por toda a ajuda, paciência, apoio e por me “influenciar” a seguir seus passos acadêmicos.

À minha orientadora Profa. Dra. Alessandra Arce Hai, exemplo de profissional, orientadora e ser humano. Sou grata por cada ensinamento, desde uma simples conversa nos cafés, até as aulas ainda na graduação... Cada encontro era um aprendizado novo, que me motivou a continuar lutando por uma Educação de qualidade para as crianças brasileiras. Agradeço por toda a paciência, dedicação e orientação, essenciais para o meu crescimento, minha formação pessoal e profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro para a realização dessa pesquisa e pelo incentivo às pesquisas brasileiras.

À Renata, sinônimo da palavra parceria, que mesmo distante fisicamente, esteve e continua ao meu lado desde 2009, tornando minha vida mais alegre e me fazendo acreditar que amizades verdadeiras existem e que vale a pena as cultivarmos. Agradeço por nunca medir esforços para me ouvir, ajudar e me fazer sorrir, em todos os meus dias, desde que a conheci. À Gabriela, também presente ao meu lado, desde os dias mais difíceis aos mais tranquilos, com sua “fofura” e tranquilidade, ouvia pacientemente todas minhas angústias, dúvidas e desabafos,

sempre me incentivando, me encorajando e me fazendo acreditar em mim mesma. Nós três juntas, formamos nosso querido e inseparável “Tripé”, as duas são fundamentais na minha vida e sem nossa amizade minha trajetória seria mais difícil.

Ao “pequeno” Rafael, que no auge dos seus quatro anos de idade, pode ser que não compreenda exatamente como contribuiu com o meu trabalho de Mestrado, mas cada brincadeira de faz de conta, cada descoberta, cada abraço e sorrisos, foram essenciais nesse processo.

À Raíssa, que escolheu ser minha “irmã-gêmea” e compartilhar as alegrias, conquistas, os ensinamentos, os medos, desafios, as dúvidas e todos os dramas das nossas vidas. As dificuldades se amenizam, quando temos pessoas que nos entendam e nos amparam.

À Danielle, minha eterna “dupla”, desde os primeiros anos da graduação até os dias de hoje. Agradeço pela amizade sincera que construímos, por sempre me incentivar a seguir meus objetivos e sonhos e por se alegrar com as minhas conquistas!

As minhas queridas amigas Larissa, Sthefany, Arethusa, Angélica, Ariane, Carlinha e Luma, sou grata por todos os momentos que vivemos juntas e por cada palavra de apoio, incentivo e carinho. Me alegra saber que as amigas que começaram na graduação, não finalizaram com ela.

À Márcia, minha parceira! Agradeço por todo o apoio, doçura, confiança, calma, paciência, sabedoria e amor que tem me proporcionado nesses anos de amizade. O aconchego do seu lar foi fundamental para me tranquilizar e alegrar meus dias.

À Lívia, sou grata por nossa amizade ter tornado minha vida mais leve, desde o dia que nossos caminhos se cruzaram. Seu jeito “mineiro” de ser, me faz encarar a vida com mais leveza, tranquilidade e alegria.

À Cássia, que com sua paciência, disposição, carinho e gentileza, sempre esteve presente no meu caminho, me ajudando e apoiando.

As colegas do grupo de “História da Educação e Educação Infantil”, coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Arce Hai, em especial a Alessandra, Débora, Camila e Michele por todas as discussões, trocas, ensinamentos e apoio para a realização do presente trabalho.

Ao Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva e a Profa. Dra. Janaína Cassiano da Silva, por terem atendido prontamente ao pedido de compor a banca avaliadora desse trabalho, por todas as valiosas orientações e sugestões, contribuindo para o enriquecimento do mesmo. Em especial a Profa. Dra. Janaína Cassiano da Silva, por suas pesquisas terem servido de inspiração e despertado em mim, ainda mais interesse e paixão pelo desenvolvimento dos bebês e das crianças.

À Profa. Dra. Maria Cristina Fernandes por ter acompanhado minha trajetória, desde a graduação, com sua doçura e dedicação, sempre servindo de inspiração e contribuindo com a minha formação.

À Dra. Michele Varotto Machado, que também tem me acompanhado e ajudado desde a graduação, compartilhando momentos importantes da minha trajetória profissional e pessoal: me apoiando, ensinando e auxiliando sempre que precisei. Agradeço por cada ajuda, correções, conselhos e dicas, mas, acima de tudo, agradeço pela amizade que construímos.

À todos os colegas e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, que contribuíram com a minha formação e amadurecimento ao longo dessa trajetória.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente com esse trabalho, que acreditaram em mim, se alegraram com minhas conquistas e me encorajaram a seguir meus objetivos. Não sou eu que consegui, mas **consequimos** chegar até aqui: **todos nós... juntos!**

Minha gratidão a todos vocês!

*“Se a gente combina
De Brincar de outra maneira
Troca tudo de lugar
E muda a Brincadeira*

*Eu agora era você
Você agora vira ele
Ele agora vira ela
Ela agora vira eu*

*Então ta combinado
Então ta tudo trocado
Então ta tudo mudado
Então ta...*

Tá combinado.”

RESUMO

FARIA, Mariana de Oliveira. **A Teoria Histórico-cultural e a brincadeira: (re)pensando a Educação Infantil a partir dos autores contemporâneos.** 185f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

Buscamos apreender, compreender e analisar como a brincadeira é entendida pela Teoria Histórico-cultural, no contexto da Educação Infantil, a partir da análise das produções dos seguintes autores internacionais contemporâneos: Marilyn Fler, Mariane Hedegaard, Seth Chaiklin, Bert Van Oers, Elena Kravtsova e Gennádi Kravtsov. Por se tratar de um estudo teórico sobre a Teoria Histórico-cultural, bem como das contribuições teóricas e metodológicas produzidas por autores internacionais, foram analisados livros e artigos dos autores supracitados, por isso a metodologia adotada para a realização desta pesquisa é de caráter teórico-bibliográfico. Com a nossa análise, concluímos que para os autores trabalhados, a Educação Infantil deve se estruturar visando promover a aprendizagem científica da criança, objetivo de toda a educação escolar, para tanto, a brincadeira, considerada como a atividade dominante do período pré-escolar, deve ser contemplada no espaço da Educação Infantil e pode contribuir com o desenvolvimento da criança. No desenvolvimento deste trabalho, focamos nas contribuições de Marilyn Fler, por ser entre os autores escolhidos, a autora que mais tem discutido a questão da brincadeira no espaço da Educação Infantil. Diante disso, esperamos contribuir para pensar uma Educação Infantil de qualidade, para todas as camadas sociais, visando o desenvolvimento integral da criança menor de cinco anos, em suas máximas potencialidades, embasada nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural.

Palavras-chaves: Teoria Histórico-cultural; Brincadeira; Educação Infantil.

ABSTRACT

FARIA, Mariana de Oliveira. **The Historical-cultural Theory and play: (re)thinking Childhood Education from contemporary authors.** 185f. 2016. Dissertation (Master of Education), Federal University of São Carlos, São Carlos, 2016.

We seek to apprehension, understand and analyze how the game is understood by the Historical-cultural Theory, in the context of Early Childhood Education, from the analysis of the productions of the following contemporary international authors: Marilyn Fler, Mariane Hedegaard, Seth Chaiklin, Bert Van Oers, Elena Kravtsova and Gennadi Kravtsov. Because it is a theoretical study on the Historical-cultural Theory as well as the theoretical and methodological contributions made by international authors, were analyzed books and articles of the aforementioned authors, therefore the methodology adopted for this research is theoretical and bibliographical. With our analysis, we conclude that to the authors worked, Early Childhood Education should be structured to promote scientific learning of the child, goal of all education, therefore, play, regarded as the dominant activity of the preschool period, must be considered in the space of Early Childhood Education and can contribute to the development of the child. In the development of this work, we focus on the contributions of Marilyn Fler, to be among the chosen authors, the author who has more discussed the issue of play in the space of Early Childhood Education. Therefore, we hope to contribute to think one Early Childhood Education quality for all walks of life, seeking the comprehensive development of children under five years in their maximum potential, based on the assumptions of Historical-cultural Theory.

Keywords: Historical-cultural Theory; Play; Childhood Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2009-2012).....	19
Tabela 2: Regiões e Instituições das Dissertações selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2009-2012)	19
Tabela 3: Regiões e Instituições das Teses selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2009-2012)	20
Tabela 4: Número de trabalhos selecionados do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar, no acervo da Biblioteca Comunitária da UFSCar (2009-2012)	21
Tabela 5: Número de trabalhos selecionados entre 2009 a 2012 na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.....	22
Tabela 6: Regiões e Instituições dos trabalhos selecionados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.....	22
Tabela 7: Relação de artigos encontrados para análise	24
Tabela 8: Relação de documentos do MEC analisados.....	39
Tabela 9: Relação de artigos analisados	92
Tabela 10: Relação de livros analisados.....	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DESVELANDO SUA (IN)DEFINIÇÃO E O PAPEL DA BRINCADEIRA NESSA ETAPA EDUCACIONAL	27
1.1 Traços da Educação Infantil no Brasil: em busca da sua definição.....	28
1.2 Documentos oficiais do Ministério da Educação voltados para a Educação Infantil e a questão da brincadeira	38
1.2.1 Impressões gerais acerca do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	39
1.2.2 O brincar na Educação Infantil brasileira.....	43
1.3 Algumas considerações.....	50
2. CONTRIBUIÇÕES DE L.S. VYGOTSKY, D.B.ELKONIN E A.N. LEONTIEV ACERCA DO PAPEL E IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	52
2.1 A Teoria Histórico-cultural.....	53
2.2 O desenvolvimento psíquico.....	57
2.3 O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança	70
2.4 Algumas considerações.....	83
3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA ATUALIDADE: LEITURA DOS MATERIAIS PRODUZIDOS POR AUTORES INTERNACIONAIS CONTEMPORÂNEOS.....	86
3.1 Breve apresentação dos autores analisados e dos principais veículos de suas produções	88
3.2 O desenvolvimento infantil.....	95
3.3 A organização do trabalho na Educação Infantil	101
3.4 Algumas considerações.....	122
4. A BRINCADEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM DEFESA DA BRINCADEIRA QUE PROMOVA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	123
4.1 Práticas sociais e os processos de desenvolvimento, aprendizagem e brincadeira da criança.....	125
4.2 Visão geral da perspectiva histórico-cultural da brincadeira.....	136
4.3 A proposta do jogo conceitual (<i>conceptual play</i>) de Marilyn Fleer	144
4.4 Algumas considerações.....	157
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES	176

APÊNDICE A: Relação de trabalhos encontrados de Marilyn Fleer	177
APÊNDICE B: Relação de trabalhos encontrados de Mariane Hedegaard	180
APÊNDICE C: Relação de trabalhos encontrados de Bert Van Oers	181
APÊNDICE D: Relação de trabalhos encontrados de Seth Chaiklin	182
APÊNDICE E: Relação de trabalhos encontrados de Elena Kravtsova	183
APÊNDICE F: Relação de trabalhos encontrados de Gennádi Kravtsov	184

*“Toda criança quer
Toda criança quer crescer
Toda criança quer ser um adulto*

*E todo adulto quer
E todo adulto quer crescer
Pra vencer e ter acesso ao mundo*

*E todo mundo quer
E todo mundo quer saber
De onde vem
Pra onde vai
Como é que entra
Como é que sai
Por que é que sobe
Por que é que cai
Pois todo mundo quer...”*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desde 2014, na qual nos propomos dissertar acerca da compreensão da brincadeira para a Teoria Histórico-cultural, dentro do contexto da Educação Infantil, a partir de leituras e análises de algumas produções de seis autores internacionais contemporâneos que abordam a Teoria em questão.

O interesse em estudar a Educação Infantil surgiu desde a graduação em Pedagogia realizada junto a mesma universidade, a UFSCar, quando houve o contato com disciplinas que refletiam sobre essa etapa no processo educacional. Contudo, agregavam-se outros interesses de estudos e investigações, como por exemplo, na área da História da Educação.

As leituras e discussões referentes às disciplinas de História da Educação I e II¹, levaram a compreensão das relações existentes entre o passado e a situação atual da Educação no país. Acredita-se que, entender a construção histórica e social do processo educativo, as influências dos fatores sociais, políticos e econômicos que estão envolvidos nessa construção, é fundamental para qualquer postura a ser assumida frente à situação atual na Educação.

Além disso, essa concepção permite que as soluções e propostas educacionais, não se deem de modo imediatista e não sirvam somente para reprodução e manutenção das propostas políticas já vigentes. Nesse sentido, acordamos com Kuhlmann Jr. (2011), em relação a importância de entendermos que qualquer proposta para o agora, precisa estar ancorada nas práticas e nos resultados das pesquisas e na produção teórica já realizada.

Ao longo da formação em Pedagogia, notou-se a escassez de respostas aos questionamentos em relação a Educação da criança menor de cinco anos, o que foi bem expresso nas palavras de Arce e Martins (2009) “[...] a criança pequenina encanta e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de educá-la a muitos assusta”². Nessa conjuntura, algumas indagações eram frequentes, entre elas: como lidar com crianças tão pequenas? O que ensinar

¹MANACORDA, M. A. **"História da educação"**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

SAVIANI, D. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: ALMEIDA, J.S.de; SAVIANI, D.; SOUZA, R.F. de; VALDERMARIN, V.T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados, 2004.

²Sinopse do livro ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

para os menores de cinco anos? Quais são os respaldos que os pedagogos encontram na sua formação inicial para o trabalho com crianças dessa faixa etária?

O trabalho pedagógico desenvolvido nas creches e pré-escolas despertou grande interesse, e ao pensar em um tema a ser pesquisado, era sempre acerca dele que pairavam as dúvidas, inquietações e curiosidade.

No entanto, a preocupação com uma pesquisa que tenha embasamento histórico, entendendo que o mesmo possibilita a compreensão do que está posto no presente, levou-nos ao desenvolvimento do projeto de Iniciação Científica junto ao grupo de pesquisas em História da Educação e Educação Infantil, coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Arce Hai.

Tal grupo possui como objetivo o desenvolvimento de pesquisas que contribuam com uma Educação pública de qualidade, por meio da investigação a ser realizada no campo da História da Educação, tendo como eixo norteador a História das Ideias Educacionais e Pedagógicas. Ao mesmo tempo procura-se por meio da Educação Infantil atuar de maneira propositiva visando contribuir com o trabalho do professor em sala de aula, bem como apresentar propostas curriculares alternativas que tenham o ensino como eixo articulador do trabalho educativo.

Em discussões com o conjunto de doutorandas e mestrandas do Grupo de Pesquisa, iniciamos nosso trabalho elaborando o projeto de Iniciação Científica voltado para área da História da Educação, em especial, a História da Educação Infantil no Brasil. A proposta era congrega esforços aos trabalhos já em andamento no grupo a respeito da temática. Elaboramos, então, o projeto intitulado: “Heloísa Marinho e a educação dos menores de 06 anos no Brasil, entre 1952-1978”³.

Ao ser realizado esse trabalho de Iniciação Científica e ao cursar as disciplinas: “Ensinando crianças menores de três anos na Educação Infantil” e “A brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil”, houve um contato mais próximo com as ideias de autores da

³ Pesquisa financiada na forma de bolsa de Iniciação Científica, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo- FAPESP (Processo número: 2012/00991-4). **Resumo do trabalho:** Buscou-se por meio do estudo e análise das produções bibliográficas da educadora Heloísa Marinho (1903-1994), apreender e compreender, ainda que inicialmente, as propostas educacionais veiculadas para a Educação Infantil no Brasil, entre 1952 e 1978 (a delimitação do período deu-se pelas datas, respectivamente da primeira e última publicação da autora), desse modo, pretendeu-se demonstrar as principais concepções defendidas pela autora, sendo elas: como a autora entende a criança menor de 06 anos; como deveria ser desenvolvido o trabalho no Jardim de Infância, o tipo de educação que defende para esses espaços; qual o papel do adulto nas atividades desenvolvidas com essa criança, sobretudo dos professores; e por fim, demonstrar a influência de pesquisadores e teóricos em seus trabalhos, principalmente de Lourenço Filho, grande mentor do movimento da Escola Nova no país, corroborando com a importância da educadora para a história da educação no Brasil, sobretudo dos menores de seis anos. Para tanto, o desenvolvimento dessa pesquisa tomou como guia teórico-metodológico os pressupostos conceituais expressos pelos trabalhos de Marc Depaepe.

Teoria Histórico-cultural⁴, em especial com Lev Vygotsky e Daniil B. Elkonin. Esse encontro despertou o desejo de compreender mais e melhor acerca de como essa matriz teórica poderia contribuir com os trabalhos desenvolvidos com as crianças na Educação Infantil.

Assim, a leitura de algumas obras dos clássicos da Teoria Histórico-cultural, do trabalho de doutorado realizado por Silva (2013a)⁵ em nosso grupo de pesquisa e, o contato estabelecido com os grupos de pesquisa internacionais coordenados por Seth Chaiklin⁶, Mariane Hedegaard⁷ e Marilyn Fleer⁸, fizeram com que surgissem novos questionamentos, os quais levaram ao desenvolvimento do projeto de Mestrado, a partir do qual apresentamos os resultados no presente Trabalho.

O trabalho de Silva (2013a) foi a primeira aproximação do nosso Grupo de Pesquisa com alguns autores internacionais contemporâneos da Teoria Histórico-cultural. Com o objetivo de pesquisar o processo de apropriação das ideias teóricas da Psicologia Histórico-cultural na Educação Infantil, a autora analisou alguns documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e as teses relacionadas à Educação Infantil no período delimitado para a pesquisa (a primeira década do século XXI). Os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e brincar/jogo de papéis sociais, foram as categorias de análise utilizadas pela autora.

Entre os resultados obtidos por Silva (2013a), podemos destacar o ecletismo no processo de apropriação das ideias da Psicologia Histórico-cultural no Brasil, levando ao afastamento das discussões presentes tanto nos clássicos, quanto nos autores contemporâneos dessa matriz teórica. Nesse trabalho, aparecem as ideias de Marilyn Fleer e Seth Chaiklin, sobretudo no que tange a brincadeira.

⁴ Por meio da leitura das seguintes obras: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas: Alínea, 2009.

ARCE, A.; JACOMELI, M.R.M. (orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKII, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

⁵ A tese de doutorado intitula-se: A apropriação da Psicologia Histórico-Cultural na Educação Infantil Brasileira: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009.

Esta pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo de número: 2010/01869-2.

⁶ Seth Chaiklin, professor assistente na *University College UCC* localizada em Copenhague, na Dinamarca.

⁷ Mariane Hedegaard, professora de Psicologia do Desenvolvimento no Departamento de Psicologia da Universidade de Copenhague (*University of Copenhagen*) da Dinamarca.

⁸ Marilyn Fleer, professora da Faculdade de Educação da Universidade de Monash (*Monash University*) localizada em Melbourne, na Austrália.

Sabendo que os grupos de pesquisa de Chaiklin⁹, Fleer¹⁰ e Hedegaard¹¹ tem buscado dar continuidade as investigações iniciadas por L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin, A.N. Leontiev e outros teóricos, realizando pesquisas com crianças tanto em salas de aula como no ambiente familiar, buscamos inicialmente, estudar e compreender as ideias expostas nos materiais produzidos por esses (e outros) autores contemporâneos da Teoria Histórico-cultural.

Embora esses autores e seus grupos de pesquisa foram tomados como referências iniciais, também analisamos alguns trabalhos de Bert Van Oers¹², Elena Kravtsova¹³ e Gennádi Kravtsov¹⁴.

A escolha por esses autores, se deu pelo fato que eles têm se dedicado pensar a criança menor de cinco anos a partir da Teoria Histórico-cultural, trazendo contribuições acerca do desenvolvimento da criança e possibilidades de trabalho na Educação Infantil.

Tais autores apresentam uma extensa produção bibliográfica e conduzem pesquisas em salas de aula de Educação Infantil em seus países, o que tornou seus trabalhos importantes no que concerne aos objetivos da presente pesquisa. Eles também participam ativamente da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e da Atividade (*International Society for Cultural and Activity Research - ISCAR*).

ISCAR é uma associação científica internacional criada em 2002, tem como objetivos desenvolver tanto pesquisas empíricas quanto teóricas em caráter multidisciplinar congregando as dimensões sociais, históricas e culturais das práticas humanas e, também, promover intercâmbios científicos e cooperação de pesquisa entre os membros da Associação.

A base teórica dos pesquisadores do ISCAR, refere-se a Teoria Histórico-cultural, originada entre 1920 e 1930 pelos psicólogos soviéticos L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev e A.R. Luria e tem tido continuidade por teóricos e pesquisadores sobretudo da área da Psicologia, Educação e Linguística.

Entre os diversos temas de pesquisa, podemos destacar as práticas culturais, a origem e desenvolvimento dos processos mentais. Tanto as práticas quanto os processos mentais são entendidos como desenvolvidos histórica e coletivamente, pela mediação de instrumentos e

⁹ Localizado na University of Bath.

¹⁰ Localizado na Monash University.

¹¹ Localizado na Oxford University.

¹² Bert Van Oers, professor do Departamento de Teoria e Pesquisa em Educação, da Faculdade de Psicologia e Pedagogia da Universidade de Amsterdam (University Amsterdam).

¹³ Elena Kravtsova, professora do Departamento de Psicologia do Instituto de Psicologia L.S. Vygotsky da Universidade Russa de Humanidades.

¹⁴ Gennádi Kravtsov, professor do Departamento de Psicologia, do Instituto de Psicologia L.S. Vygotsky da Universidade Russa de Humanidades.

signos. Outro tema interesse a ser destacado é a intenção de alguns membros do ISCAR de relacionar a teoria e a prática, desenvolvendo pesquisas que contribuam com o aprimoramento das práticas sociais.

Diante das nossas indagações e interesses de pesquisa, trabalhamos com a leitura e análise das produções dos autores internacionais contemporâneos escolhidos. Para isso, procuramos apreender, compreender e analisar como a Teoria Histórico-cultural é por eles pensada e, como tem se delineado a partir das pesquisas e resultados obtidos, as contribuições para pensar o trabalho com as crianças menores de cinco anos.

Buscando delimitar ainda mais nosso campo de pesquisa, nos detemos na discussão empreendida pelos autores acerca do papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, por isso, a fim de atender ao objetivo proposto, recorreremos a análise de publicações dos seguintes autores internacionais contemporâneos que têm se dedicado a temática: Marilyn Fleer, Seth Chaiklin, Mariane Hedegaard, Bert Van Oers, Elena Kravtsova e Gennádi Kravtsov.

A escolha da brincadeira como categoria de análise, se deu por essa ser um dos eixos do trabalho a ser realizado na Educação Infantil no Brasil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Portanto, consideramos inequívoca a necessidade de compreendermos como a brincadeira tem sido pensada a partir da abordagem Histórico-cultural.

Compreendemos que uma dissertação de Mestrado não necessita de temática original, contudo, o conhecimento dos trabalhos já realizados é muito importante. Assim sendo, apresentamos a seguir nossa busca a respeito das pesquisas já realizadas dentro da temática abordada.

Para tanto, realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes¹⁵ no período entre 2009 a 2012¹⁶, utilizando como descritor as palavras: Psicologia Histórico-Cultural e Educação Infantil¹⁷. Os resultados obtidos estão expostos na tabela a seguir.

¹⁵ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

¹⁶ O período delimitado para o levantamento se deu por ser os últimos quatro anos da data que realizamos o projeto de Mestrado, 2013.

¹⁷ Inicialmente utilizamos como descritor as seguintes palavras: Psicologia Histórico-Cultural e Educação Infantil, como percebemos que haviam mais resultados sem o hífen, mudamos o descritor. Usamos o termo Psicologia Histórico-cultural e não Teoria Histórico-cultural em nossa busca, porque na época em que realizamos os levantamentos, para o projeto de Mestrado, ainda não tínhamos definido nossa escolha pelo termo Teoria Histórico-cultural.

Tabela 1: Número de trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2009-2012)

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES		
ANO	DISSERTAÇÃO	TESE
2009	09	03
2010	03	01
2011	10	02
2012	05	01
Total	27	07

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Como demonstrado na tabela anteriormente, percebemos uma escassez de trabalhos referentes à temática, sobretudo em Teses. A partir desse levantamento, foi possível identificarmos as regiões e as instituições das produções desenvolvidas a partir da temática, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 2: Regiões e Instituições das Dissertações selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2009-2012)

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES		
DISSERTAÇÕES		
REGIÃO	INSTITUIÇÃO	Nº. DE TRABALHOS
Norte	-	0
Nordeste	Universidade Federal da Bahia – UFBA	02
	Universidade Católica de Salvador – UCSAL	01
	Universidade Federal do Ceará – UFC	01
Centro-Oeste	Pontifícia Católica de Goiás – PCG	01
	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS	01
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Araraquara	01
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Marília	02
	Universidade de São Paulo – USP	02

	Pontifica Universidade Católica de Campinas – PUC/Campinas	01
	Pontifica Universidade Católica de Campinas – PUC/São Paulo	01
Sudeste	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	01
	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP	01
	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	01
	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	01
	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	03
	Universidade Estadual de Maringá – UEM	04
	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	02
Sul	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR	01
Total	27 Dissertações	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Tabela 3: Regiões e Instituições das Teses selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2009-2012)

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES		
TESES		
REGIÃO	INSTITUIÇÃO	Nº. DE TRABALHOS
Norte	Universidade Federal do Pará – UFPA	01
Nordeste	-	0
Centro-Oeste	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS	01
	Universidade de São Paulo – USP	01
Sudeste	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	01
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Araraquara	02
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ	01
Sul	-	0
Total	07 Teses	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Tanto nas Dissertações, quanto nas Teses, a região que teve maior número de produções foi a região Sudeste com quatorze Dissertações e cinco Teses, seguido da região Sul com sete Dissertações. A região que possui menor número de produção foi a região Norte, com apenas uma Tese.

A partir da leitura dos resumos das produções, notamos também que os temas mais recorrentes que se dedicaram ao estudo da Educação Infantil na perspectiva Histórico-cultural, foram os seguintes: formação de professores, principalmente do profissional da Educação Infantil; a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental de nove anos; a importância do jogo protagonizado/brincadeira de papéis sociais para esse nível educacional e a relevância de entender o desenvolvimento da criança à luz dessa matriz teórica. Além de alguns trabalhos utilizarem conceitos específicos de autores dessa perspectiva, sobretudo de L.S. Vygotsky (1896-1934) e D.B. Elkonin (1904-1984).

Realizamos também um levantamento no banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), disponível no acervo da Biblioteca Comunitária da UFSCar¹⁸, utilizando o mesmo descritor da busca no banco de Teses e Dissertações da Capes: Psicologia Histórico-Cultural e Educação Infantil, como não encontramos nenhum trabalho, substituímos o termo “Psicologia Histórico-Cultural” por “Teoria Histórico-Cultural”, a partir do qual: encontramos apenas uma Tese, conforme a tabela a seguir.

Tabela 4: Número de trabalhos selecionados do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar, no acervo da Biblioteca Comunitária da UFSCar (2009-2012)

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE		
ANO	DISSERTAÇÃO	TESE
2009	0	0
2010	0	01
2011	0	0
2012	0	0
Total	0	01

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados no Acervo da Biblioteca Comunitária da UFSCar.

¹⁸ Disponível em: <http://www.bco.ufscar.br/>.

Em vista o exposto, os resultados obtidos vão ao encontro com o levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, revelando um número muito reduzido de trabalhos, com apenas uma Tese e nenhuma Dissertação.

Por fim, fizemos um levantamento do período de 2009 a 2012, nos trabalhos completos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹⁹, identificando as regiões com maior número de produções, nos seguintes grupos de trabalhos: GT 02 - História da Educação; GT 05 - Estado e Política Educacional; GT 07 - Educação de crianças de 0 a 06 anos e no GT 20 - Psicologia da Educação, como demonstram as tabelas a seguir:

Tabela 5: Número de trabalhos selecionados entre 2009 a 2012 na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

TRABALHOS DA ANPED				
	GT 02	GT 05	GT 07	GT 20
ANO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL	EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 06 ANOS	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
2009	0	0	02	02
2010	0	0	01	0
2011	0	0	0	0
2012	0	0	02	0
Total	0	0	05	02

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados no Site da ANPED.

Tabela 6: Regiões e Instituições dos trabalhos selecionados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPED		
REGIÃO	INSTITUIÇÃO	Nº DE TRABALHOS
Norte	Universidade Federal do Pará – UFPA	01

¹⁹ Disponível em: <http://www.anped.org.br/>.

Nordeste	-	0
Centro-Oeste	-	0
Sudeste	Universidade de São Paulo – USP	01
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/São Paulo	01
	Universidade Federal Fluminense – UFF	01
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	01
Sul	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	01
	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	01
Total		07

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados no Site da ANPEd.

Os dados obtidos no levantamento feito na ANPEd, confirmam a escassez de trabalhos que relacionam a Psicologia Histórico-cultural com a Educação Infantil. No GT 20 - Psicologia da Educação, encontramos um número significativo de produções acerca da Psicologia Histórico-cultural, no entanto, apenas dois relacionavam com a Educação Infantil, sendo no GT 07 - Educação de crianças de 0 a 06 anos, o grupo com maior número de trabalhos referentes ao tema pesquisado, totalizando sete trabalhos.

Diante do exposto, notamos a reduzida quantidade de trabalhos que relacionam a Educação Infantil com a Teoria Histórico-cultural. Não encontramos nenhum trabalho, entre 2009 e 2012, que se propôs investigar as ideias dos autores contemporâneos da Teoria Histórico-cultural. Ou seja, embora esta pesquisa caracteriza-se como uma primeira aproximação com os trabalhos dos autores escolhidos, sua originalidade fica destacada com o levantamento apresentado.

Diante disso, podemos afirmar que as pesquisas acerca da Educação Infantil, dentro da Teoria Histórico-cultural, ainda é um campo novo, do qual vale nossos esforços de pesquisas, estudos e investigações.

A metodologia empregada na pesquisa foi a de caráter teórico-bibliográfico. Como se tratou de um estudo de natureza teórica sobre a Teoria Histórico-cultural e as contribuições

teórica e metodológicas produzidas por autores internacionais, trabalhamos com a leitura e análise de alguns artigos e livros dos autores escolhidos.

Inicialmente, identificamos o material documental existente. Realizamos uma busca no Banco de Periódicos da Capes²⁰, com os seguintes descritores: Marilyn Fleer; Mariane Hedegaard; Seth Chaiklin; Bert Van Oers; Elena Kravtsova e Gennádi Kravtsov.

Após essa identificação, fizemos uma leitura exploratória de todos os artigos que tivemos acesso, no total de 72 artigos, elaborando fichamentos a fim de identificarmos as principais ideias presentes nos mesmos.

Em seguida, selecionamos os artigos que mais atendiam ao objetivo do presente trabalho, sendo o de compreender a visão Histórico-cultural acerca da brincadeira, no total de 20 artigos, identificando as contribuições dos autores contemporâneos estudados para (re)pensarmos a Educação Infantil. Realizamos uma segunda leitura, de caráter analítico sintético desses artigos selecionados.

Na tabela a seguir, trazemos a relação dos artigos encontrados, selecionados e analisados.

Tabela 7: Relação de artigos encontrados para análise

RELAÇÃO DE ARTIGOS			
AUTOR	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS²¹	TRABALHOS ANALISADOS²²
Marilyn Fleer	52	44 ²³	12
Mariane Hedegaard	06	05 ²⁴	02
Bert Van Oers	12	11 ²⁵	04
Seth Chaiklin	07	06 ²⁶	02
Elena Kravtsova	12	05 ²⁷	01
Gennádi Kravtsov	18	01 ²⁸	0

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados no Portal de Periódicos da Capes.

²⁰ Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

²¹ A seleção dos materiais se deu por haver repetições ou por alguns artigos encontrados na busca, embora tivessem o mesmo nome dos autores selecionados, não se tratavam das mesmas pessoas.

²² Ver Tabela 9: Relação de artigos analisados. É válido destacarmos que selecionamos 21 artigos para análise, no entanto, há um artigo que foi escrito em conjunto entre a Mariane Hedegaard e o Seth Chaiklin, resultando portanto, em um total de 20 artigos analisados.

²³ Ver Apêndice A.

²⁴ Ver Apêndice B.

²⁵ Ver Apêndice C.

²⁶ Ver Apêndice D.

²⁷ Ver Apêndice E.

²⁸ Ver Apêndice F.

Após a leitura e análise desses artigos, percebemos que a maioria deles apresentavam resultados de pesquisas desenvolvidas pelos autores, o que dificultou a compreensão teórica dos conceitos abordados, assim, sentimos a necessidade de aprofundarmos nos livros de Marilyn Fleer, por abordar a questão da brincadeira no contexto da Educação Infantil de forma mais explícita. Dessa maneira, analisamos duas obras escritas apenas por essa autora e mais uma obra escrita em conjunto com a Mariane Hedegaard.

Entre os autores analisados, Marilyn Fleer é que mais aborda a questão da brincadeira no espaço da Educação Infantil, no entanto, as contribuições dos demais autores foram imprescindíveis para contemplarmos o objetivo do presente trabalho.

Por meio da leitura e análise dos livros e artigos dos autores internacionais contemporâneos selecionados, pretendemos responder ao longo do presente trabalho algumas questões, tais como:

- Como tem sido pensada a brincadeira por esses autores?
- Quais as contribuições da Teoria Histórico-cultural para a Educação Infantil?
- Quais as implicações dos resultados das pesquisas realizadas pelos grupos desses autores, para o avanço tanto da compreensão da Teoria Histórico-cultural, como da sua utilização como base teórica para o trabalho com crianças no mundo contemporâneo?

Para tanto, dividimos o presente trabalho em quatro capítulos.

Iniciamos o primeiro capítulo: “A Educação Infantil no Brasil: desvelando sua (in)definição e o papel da brincadeira nessa etapa educacional”, apresentando, em linhas gerais, como a Educação Infantil foi se estruturando no país, destacando as principais ideias educacionais presentes nessa etapa educacional, desde sua origem; em seguida, voltamos nossa atenção para a questão da brincadeira, a partir da análise de alguns documentos oficiais, produzidos pelo MEC.

Antes de explorarmos as ideias dos autores contemporâneos, julgamos importante elaborarmos um capítulo sobre os clássicos da Teoria Histórico-cultural, buscando demonstrar as possíveis aproximações e continuidades entre os autores estudados.

Assim, no segundo capítulo: “Contribuições de L.S. Vygotsky, D. B. Elkonin e A.N. Leontiev, acerca do papel e importância da brincadeira no desenvolvimento da criança”, fazemos uma breve contextualização da Teoria Histórico-cultural e dos principais conceitos que a embasam, para em seguida, focarmos na compreensão Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico e do papel da brincadeira nesse processo.

No terceiro capítulo: “A Teoria Histórico-cultural na atualidade: leitura dos materiais produzidos por autores internacionais contemporâneos”, exploramos as ideias presentes nos materiais analisados de Marilyn Flear, Mariane Hedegaard, Seth Chaiklin, Bert Van Oers, Elena Kravtsova e Gennádi Kravtsov. Inicialmente fazemos uma breve apresentação dos autores e dos principais veículos de propagação de suas ideias, buscando demonstrar a relevância do estudo de suas produções. Em seguida, destacamos suas contribuições para pensar o desenvolvimento da criança e a organização do trabalho na Educação Infantil.

Focamos em nossa categoria de análise, a brincadeira, no quarto e último capítulo: “A brincadeira no contexto da Educação Infantil: Em defesa da brincadeira que promova o desenvolvimento da criança”. Para isso, analisamos três obras da Marilyn Flear, vale ressaltar que os trabalhos dos demais autores, voltam-se para os resultados de pesquisas desenvolvidas, por isso o enfoque nessa autora apenas. Iniciamos o quarto capítulo com uma discussão acerca dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e brincadeira nas diferentes práticas sociais, posteriormente, discorreremos sobre como a brincadeira é pensada na perspectiva Histórico-cultural e por fim, trazemos a proposta do jogo conceitual (*conceptual play*) elaborada por Marilyn Flear.

Ao final do presente trabalho, elaboramos algumas considerações que nos foram possíveis ao longo de nossa pesquisa de Mestrado.

Diante do exposto, esperamos com o presente trabalho, ao respondermos os questionamentos apontados e outros mais, contribuir para (re)pensarmos a Educação Infantil, para as crianças de todas as camadas sociais, sobretudo as populares, visando o desenvolvimento integral²⁹ da criança menor de cinco anos, em suas máximas potencialidades, embasada nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural.

²⁹ Entendemos por desenvolvimento integral, aquele que contempla a criança como um todo, ou seja, seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais, biológicos, etc.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DESVELANDO SUA (IN)DEFINIÇÃO E O PAPEL DA BRINCADEIRA NESSA ETAPA EDUCACIONAL

*“O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.
O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores
— de tudo o que aparecer.
O menino quer um burrinho
que saiba inventar
histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.
E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.
(Quem souber de um burrinho desses
pode escrever
para a Rua das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler).”*

O menino azul (Cecília Meireles, 2004)

Antes de explorarmos a compreensão da brincadeira para a Teoria Histórico-cultural, buscaremos proporcionar para o leitor uma compreensão mais ampla do papel que a atividade lúdica tem ocupado na Educação dos menores de cinco anos no contexto brasileiro. Para tanto, neste primeiro capítulo, temos o objetivo de demonstrar, ainda que brevemente, como a Educação Infantil vem se constituindo historicamente no Brasil sob o bojo da indefinição, e como a brincadeira tem sido entendida e propagada nesse contexto.

Desse modo, dividiremos o presente capítulo nos seguintes itens: 1) Traços da Educação Infantil no Brasil: em busca de sua definição; 2) Documentos oficiais do Ministério da Educação voltados para a Educação Infantil e a questão da brincadeira, dividido em dois subitens: Impressões gerais acerca do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, O brincar na Educação Infantil brasileira; por fim, no item 3, apresentamos Algumas considerações.

No primeiro item, traremos alguns traços da Educação Infantil brasileira, destacando as principais concepções presentes nessas instituições no país; no segundo item, aprofundaremos no entendimento da brincadeira propagada e proposta pelos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil; apontando, no último item, algumas conclusões que foram possíveis a partir da discussão histórica da Educação Infantil e da análise de alguns dos documentos oficiais.

Espera-se introduzir com este capítulo, as principais características presentes na Educação Infantil brasileira, justificando um dos objetivos do presente trabalho, que em linhas gerais, procura fornecer subsídios para (re)pensar a Educação Infantil, apontando as contribuições que a brincadeira, embasada na perspectiva Histórico-cultural, pode trazer a essa etapa educacional.

1.1 Traços da Educação Infantil no Brasil: em busca da sua definição

Desde Froebel, que se inspirou em ideias pedagógicas formuladas anteriormente, a história da educação infantil anuncia propostas que dizem acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural da criança. Ao isolar a criança, como único elemento da relação pedagógica, se esquece do quanto o adulto determina as condições no interior da instituição de educação infantil. Aqui, a *experiência* da criança, o seu desenvolvimento, que também é natural e biológico, se “desloca” das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece (KUHLMANN Jr, 2000, p.15, grifos do autor).

Apontaremos, neste primeiro item, alguns traços da Educação Infantil no Brasil, ressaltando as mudanças que essa Educação sofreu ao longo dos anos, algumas concepções, lacunas e desafios ainda presentes atualmente.

Acreditamos que, antes de pensarmos em quaisquer possibilidades e caminhos para a prática na Educação Infantil, é preciso compreendermos como ela tem se constituído historicamente, entendendo a complexidade da prática pedagógica e que há possibilidades de mudanças, mesmo que, na maioria das vezes, de modo lento.

A ideia de prática abordada em Arce, Depaepe e Simon (2015), a partir de Chaiklin (2014), auxiliam-nos a entender a complexidade presente nas práticas pedagógicas, demonstrando que as mudanças e superações dessas ocorrem de forma lenta, evidenciando mais continuidades do que rupturas nesse processo.

A prática é construída historicamente pelas necessidades e condições sociais a fim de reproduzir / transformar uma determinada forma de vida da sociedade. Desse modo, a prática externamente parece estática, mas internamente ela engloba um caminho labiríntico de mistura de mudanças nas condições sociais por meio da mudança nas necessidades da sociedade. Para abrir essa "caixa preta", deve-se capturar as relações estruturais entre as condições sociais, necessidades, ações e o desejado produto esperado a partir da prática. Isto não implica a inexistência de mudanças, mas ainda não há transformações rápidas, e elas podem levar décadas para se materializarem dentro das salas de aula. Na verdade, as dificuldades de analisar um objeto tão complexo e cheio de contradições são enfatizadas nessa conceitualização de prática (ARCE, SIMON e DEPAEPE, 2015, p.03, tradução nossa³⁰).

Diante disso, para melhor compreensão das práticas presentes na Educação Infantil, faz-se necessário voltarmos, mesmo que brevemente, para a História da Educação Infantil no Brasil, para apontarmos a permanência de determinadas práticas e concepções.

O aspecto não escolar da Educação Infantil, permeia esse ambiente desde sua origem, segundo Stemmer (2012), baseada em Kuhlmann Jr. (1996) e Saviani (2005), a Educação Infantil surge com a finalidade assistencialista, marcada pela baixa qualidade dos seus atendimentos, diferenciando-se do caráter educacional da escola, que surgiu inspirada pelos princípios de propagação e universalização da Educação, os quais visavam a consolidação da democracia burguesa da época.

³⁰ No original: "Practice is historically grounded by societal needs and conditions in order to reproduce/transform a particular form of societal life. In this way, practice outwardly seems static, but inwardly it encapsulates a labyrinthine path mingling changes in societal conditions through changes in societal needs. In order to open this 'black box', one should capture the structural relations between societal conditions, needs, actions, and the desired product expected from the practice. This does not imply the inexistence of changes, but still there are no prompt transformations, and they may take decades to materialize inside classrooms. In fact, the difficulties of analyzing such a complex object full of contradictions are emphasized in that conceptualization of practice" (ARCE, SIMON e DEPAEPE, 2015, p.03).

Imersos em um contexto de abandono das crianças e altos índices de mortalidade infantil, os primeiros espaços que atendiam os bebês e as crianças pequenas eram orfanatos e salas de asilos que recebiam crianças abandonadas. A “roda dos expostos”, também presente no Brasil até 1950, exemplifica tal situação, sendo um instrumento que possibilitava que os adultos deixassem as crianças que desejavam abandonar nessas instituições (STEMMER, 2012).

Segundo Kuhlmann Jr. (2000), a primeira creche foi criada na França em 1844, mas foi apenas a partir de 1870 que ela passou a se difundir “[...] com as descobertas no campo da microbiologia, que viabilizaram a amamentação artificial [...]” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 07). Para o autor, nesse período as creches também chegaram no Brasil, porém, primeiramente como ideia na época do Império, sendo que a criação das primeiras creches ocorreram apenas no período da República.

O processo de expansão das instituições de Educação Infantil no Brasil ocorreu de forma lenta. A nível Federal foi criado em 1923 a Inspeção de Higiene Infantil, substituída, em 1934, pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância e por fim, em 1937, pela Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância (KUHLMANN Jr., 2000).

Ainda na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, evidencia-se certa preocupação em aproximar as instituições que atendiam os pequenos, que

Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KUHLMANN Jr., 2000, p. 09).

Em 1940, houve a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), que “[...] entre outras atividades o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 08).

A partir da década de 1940 foram criadas instituições em todo o país, além de alguns jardins-de-infância atendendo crianças de quatro a seis anos inspirados nos pensamentos de Froebel³¹. Também foram promovidos no país cursos de aperfeiçoamento e especialização para professores pré-primários e a criação do parque infantil, vinculado ao Departamento de Cultura, criado na cidade de São Paulo e expandido para outros estados e municípios, apresentando

³¹ Friedrich Fröbel (1782-1852), fundador do jardim-de-infância na Alemanha em 1840.

como característica particular “[...] sua proposta de receber no mesmo espaço as crianças de 3 ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12, fora do horário escolar” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 09).

Em relação a esse período, o Colégio Bennett, no Rio de Janeiro, merece destaque. Inicialmente o Colégio Bennett ofertava o Curso Normal e a partir de 1939, por iniciativa de Heloísa Marinho, passou a organizar o Instituto Técnico para formação de professores pré-primários.

Heloísa Marinho, tendo como objeto de suas pesquisas a criança e a formação de educadores, teve como uma de suas metas a formação de professores pré-escolares em nível superior e “[...] desde 1939, participou da organização do curso de Formação de Professores Pré-Primários no Colégio Bennett” (LEITE FILHO, 2011, p. 80), no qual esteve envolvida no planejamento e na fundação do Instituto Técnico, juntamente com a missionária Miss Hyde. O Instituto Técnico do Colégio Bennett se fez presente na formação de muitas educadoras pré-escolares da época.

O colégio Bennet, sem dúvida alguma, teve um papel de vanguarda na educação do Rio de Janeiro, Heloísa Marinho, tendo respirado os ares da Escola Nova, que orientavam a pedagogia que vinha sendo desenvolvida pelas metodistas desde os anos de 1920, ainda teve a oportunidade de estudar na Universidade de Chicago (EUA), onde pôde fundamentar as concepções pedagógicas com as quais tinha sido educada e com as quais pretendia formar novas professoras. Outra influência recebida é declarada por ela quando diz “as pesquisas de Gesell nos Estados Unidos e de Bühler em Viena ajudaram a organizar o currículo por atividades de crianças e educadoras no Colégio Bennett” (LEITE FILHO, 2011, p. 82).

Heloísa Marinho estudou e atuou diretamente no Colégio Bennett, onde se formou como professora primária do Curso Normal em 1923 e ministrou aulas de Psicologia entre 1929 e 1934. “[...] Heloísa pôde implementar no Bennett, em pouco tempo, uma pedagogia que iria caracterizar aquele curso do Instituto Técnico (formação de professoras de pré-primárias) como o “IT” do Bennett, como ficou conhecido na área da pré-escola [...]” (LEITE FILHO, 2011, p. 83).

Tanto no Instituto Técnico do Colégio Bennett, quanto no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Heloísa Marinho esteve sempre à frente da organização e coordenação de cursos de especialização de professores pré-primários ou de formação de professores, participando ativamente na formação dos profissionais que atuaram na Educação dos menores de seis anos nesse período, sobretudo do estado do Rio de Janeiro. Contudo, é válido ressaltar que: “Dos três espaços escolhidos como referência mais significativa da educadora-pesquisadora, o

colégio Bennett é o que aparece como a influência mais forte na vida de Heloísa Marinho” (LEITE FILHO, 2011, p. 71).

Voltando para a década de 40, no ano de 1942, o DNCr lançou a Casa da Criança, instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só, agrupando em um mesmo espaço: a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura, além de um clube agrícola e até um abrigo provisório, para atender os menores abandonados (KUHLMANN Jr., 2000).

Um dos papéis que eram atribuídos à educação pré-escolar, nesse período, era o de auxiliar os pais na Educação dos filhos. Entre as ideias hegemônicas, afirmava-se que a Educação Infantil não substituiria a Educação dos pais, aconselhavam-se assim educar os pequenos no próprio lar. Esse papel atribuído à Educação Infantil revela, também, a falta de estrutura da época para atender toda a demanda por essas instituições.

Acordamos com Kuhlmann Jr. (2000), que a defesa pela Educação das crianças junto à suas famílias também evidencia-se nas ideias propagadas por Heloísa Marinho. A partir dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa de História da Educação e Educação Infantil³², é possível afirmarmos que para Heloísa Marinho, a Educação no Jardim de Infância não deveria substituir a Educação do lar das crianças. Sua proposta era que desenvolvessem um trabalho conjunto entre a família e o Jardim de Infância em que esse, por sua vez, deveria se assemelhar à Educação do lar, assim

A aprendizagem da criança no lar se faz para a vida pela própria vida. O amor dos pais proporciona ambiente favorável a todos os aspectos da educação. Quando compreensivos dão aos filhos segurança emocional, ensinam hábitos essenciais, enriquecem a vida com variadas experiências, e respondem à suas perguntas. Sem programa intelectual definido surgem naturalmente os primeiros conhecimentos e o significado dos primeiros vocábulos [...] (MARINHO, 1967, p. 28).

Da mesma maneira que seriam proporcionadas à criança segurança emocional, ensino de bons hábitos e o enriquecimento das suas experiências junto à suas famílias, sem que houvesse um programa intelectual definido, para Heloísa Marinho (1967) o Jardim de Infância também deveria se

³² Conforme apresentado na Introdução do presente trabalho, o grupo de História da Educação e Educação Infantil liderado pela Prof^a Dr^a Alessandra Arce Hai da Universidade Federal de São Carlos, tem realizado pesquisas no campo da História da Educação e buscado contribuir com o trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil. Entre os trabalhos desenvolvidos pelo grupo, Heloísa Marinho foi objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso de Mariana de Oliveira Faria, intitulado: “História da Educação Infantil no Brasil: algumas impressões a partir das obras de Heloísa Marinho”, defendido no ano de 2013 na Universidade Federal de São Carlos e da Tese de Doutorado de Michele Varotto Machado: “A Educação das crianças menores de 06 Anos no Brasil (1934-1971) sob a perspectiva de 04 educadores: Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon De Andrade Filho - uma análise de suas ideias pedagógicas”, defendida em 2015 na mesma universidade.

estruturar dessa maneira, uma vez que ela acreditava que os conhecimentos surgiriam naturalmente em cada criança.

Tanto o contexto nacional quanto o internacional do final da década de 70, evidenciam a atenção dada pelos países às questões sociais, contudo, é válido ressaltarmos, que as questões sociais vinculavam-se diretamente com os interesses políticos e econômicos da época. Nesse período os movimentos de luta por creches também se intensificaram.

Machado (2015) aponta o complexo labirinto de ideias e propostas presentes na Educação Infantil brasileira, entre o período de 1934 e 1971³³. Os altos índices de mortalidade infantil e a preocupação com a permanência no Ensino Primário no período delimitado, representaram duas principais necessidades da sociedade da época.

Desse modo, tendo em vista a ideia de prática trazida anteriormente, a Educação pré-escolar brasileira buscou atender tais necessidades sociais corroborando com a ideia de que “[...] as práticas pré-escolares procuram corresponder a uma demanda social necessária para suprir uma carência e/ou para produzir ou reproduzir um objetivo almejado socialmente [...]” (MACHADO, 2015, p.264).

No período do Regime Militar, vigente no país entre as décadas de 60 e de 80, segundo Kuhlmann Jr. (2000), predominaram propostas que pretendiam atender as crianças de forma barata, proporcionando o “mínimo aos pobres”, expressando a ideia de que os investimentos nos programas para a infância seriam soluções para os problemas sociais.

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar [...] A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (KUHLMANN Jr., 2000, p. 11).

Como consequência das transformações proporcionadas pela divisão do trabalho, levando a incorporação cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, Kuhlmann Jr. (2000) aponta que nesse período, as mulheres da classe média também passaram a buscar instituições educacionais para atender seus filhos. “O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 11).

³³ Recorte delimitado para a investigação realizada por Machado (2015).

Assim, estabeleceu-se, aos poucos, a defesa pelo caráter educacional das instituições de Educação Infantil. O aspecto pedagógico ainda que lentamente, foi ganhando maior atenção, como a denominação de pré-escolas, entendendo-as como preparação para a escola primária. No entanto, prevaleciam na época, a dicotomia entre práticas assistenciais e educacionais, uma vez que

A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgãos de assistência social-, quanto em aspectos políticos – como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas. (CAMPOS, 1985, p.48) Com isso, determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições. Não é à toa que ainda hoje se encontrem pedagogos que torçam o nariz com a ideia de que trocar fraldas seja objeto de ocupação de sua ciência (KUHLMANN Jr., 2000, p. 12-13).

Apenas a partir da década de 1990, a ideia de indissociabilidade entre o cuidar e o educar ganharam-se forças, juntamente com a legislação que passou a considerar a criança como um ser de direito.

Os meados da década de 80 e a década de 90 demonstraram certos avanços e conquistas no campo da Educação Infantil brasileira, com a Constituição Federal de 1988, a garantia da Educação Básica, obrigatória e gratuita, passou a ser de responsabilidade do Estado

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p.121-122).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, passou a reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direito, atribuindo a família, a comunidade e a toda a sociedade civil o dever de zelar pelo seu desenvolvimento, conforme instituído no Art. 4º

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p.14).

Em 1996, a Educação Infantil no Brasil foi integrada à Educação Básica, com a Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal Lei, dividiu a Educação brasileira em dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior, abarcando três etapas de ensino na Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além das modalidades da Educação que deveriam perpassar todos os níveis de ensino.

A Educação Infantil dividiu-se em: creches (atendendo crianças de zero até três anos) e pré-escolas (atendendo crianças de três à cinco anos³⁴), tendo como 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, 1998, s/p.)

Outros importantes documentos oficiais voltados para a Educação Infantil foram lançados pelo MEC. Na década de 90 podemos destacar o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI) de 1998, contando com três volumes; no início dos anos 2000 os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” de 2006, com dois volumes e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI) de 2010, com volume único³⁵.

Mais recentemente, em 2013, a Lei 12.796 que altera a LDB/96, tornou obrigatória à oferta gratuita da Educação Básica a partir dos quatro anos, e não mais a partir dos seis anos como instituído inicialmente, ou seja, conforme previsto, até 2016 as crianças a partir dos quatro anos deverão estar matriculadas nas pré-escolas.

No entanto, segundo Kuhlmann Jr. (2000), a incorporação das creches e das pré-escolas à Educação Básica, embora represente um recente avanço para a Educação Infantil brasileira não implicou na superação total de algumas concepções e práticas, como por exemplo, as de cunho estritamente assistencialistas.

Assim, sem desconsiderarmos a importância e certos avanços que as legislações citadas anteriormente representaram no campo da Educação Infantil, acordamos com a ideia de que a prática pedagógica não ocorre em um sentido linear. O “novo” e o “velho” se entrelaçam, e assim, a prática pedagógica evidencia rupturas, continuidades, avanços e retrocessos. Seria simplista se afirmássemos que a prática pedagógica se altera a partir de determinada data, ou a

³⁴ Inicialmente a Educação Infantil atendia crianças com até seis anos de idade, porém, com a Lei nº 11.274 sancionada no dia 06/02/2006, a qual expandiu o Ensino Fundamental para nove anos, a Educação Infantil passou a atender crianças com até cinco anos de idade.

³⁵ Tais documentos serão explorados no próximo item.

partir da instituição de determinada lei. Estaríamos, equivocadamente, desconsiderando toda a historicidade de tais práticas.

Desse modo, além do caráter assistencialista presente nas práticas da Educação Infantil, nota-se algumas concepções pedagógicas importantes de serem destacadas para compreensão da situação atual dessa etapa educacional no Brasil.

Acordamos com Stemmer (2012), a qual não desconsidera o papel de outros educadores para a Educação Infantil, tais como: Pestalozzi, Claparède, Decroly e Montessori; contudo, destaca a relevância da influência de Froebel à essa etapa educacional, uma vez que “A proposta pedagógica froebeliana foi uma das principais tendências a substanciar os fundamentos pedagógicos que passaram a orientar as práticas educacionais dirigidas às crianças pequenas” (STEMMER, 2012, p.12).

Entre as principais ideias de Froebel, podemos destacar que para o autor, a Educação da criança se daria de modo espontâneo e natural, cabendo à mulher (sobremaneira a mãe) a função de educá-la. Assim, a Educação dos pequenos deveria seguir o livre desenvolvimento dos mesmos, enfatizando a ideia de infância idealizada e romântica, entendida “[...] como reduto da pureza, da natureza humana ainda não corrompida e a esperança de um futuro mais digno para a espécie humana” (STEMMER, 2012, p.17).

A percepção era considerada por Froebel, como um dos princípios de toda a Educação, e, por isso, também deveria estar presente na Educação dos pequenos. Em relação ao adulto, Froebel defendia a ideia de que esse deveria deixar as crianças livres para que elas expressassem a riqueza e pureza de suas essências, consideradas pelo autor como divinas. O jogo, por sua vez, teria o papel de mediar o autoconhecimento das crianças, e Froebel entendia-o como um instrumento capaz de realizar o autoconhecimento com liberdade (ARCE, 2002).

Acordamos com Stemmer (2012), ao afirmar que

Arce (2002) revelou que a educação infantil apresenta desde a sua origem uma tendência ao esvaziamento do ensino, tendência esta que contemporaneamente se faz presente não só na educação das crianças pequenas como também em outros níveis educacionais. Como vimos, essa tendência pode ser percebida na obra de Pestalozzi e Froebel, em que a educação se pautava não na razão e na ciência, mas orientada, predominantemente, pelo sentimento, o subjetivismo e o irracionalismo (STEMMER, 2012, p. 27).

Tais ideias contribuiriam para consolidar concepções e práticas na Educação Infantil, as quais atribuem o papel não diretivo à essa etapa educacional, o desenvolvimento natural da criança e a falta de importância do professor nesse processo.

Algumas dessas concepções, por exemplo, acerca do desenvolvimento natural da criança, estavam presentes, também, nas ideias propagadas por Heloísa Marinho, tal educadora desempenhou grande importância na formação de professores pré-primários no cenário nacional da Educação Infantil.

Heloísa Marinho atribuía aos adultos, tanto os familiares quanto os professores, a função de proporcionar riqueza de experiências às crianças, porém, sem impedir a tendência, considerada natural, de investigação e curiosidade infantil. Segundo a educadora, tal postura contribuiria com o bom desenvolvimento da criança e com a proposta de Educação para o Jardim de Infância.

Caberia à professora também, dominar os conhecimentos acerca do desenvolvimento dos seus alunos, já que para Heloísa Marinho (1967), somente assim poderiam respeitar o nível de desenvolvimento de cada criança. Entre as funções atribuídas à professora do Jardim de Infância, destacam-se: a escolha de materiais e de atividades, que deveria ser feita a partir dos interesses dos alunos; o domínio das técnicas das atividades antes de trabalhar com os alunos, por exemplo, as técnicas de Arte, assim saberiam empregá-las de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança; atenção às diferenças individuais, além de observar os assuntos predominantes na turma e a partir deles aprofundar alguns conhecimentos.

Heloísa Marinho (1967), também, considerava importante o adulto conhecer e respeitar as fases do desenvolvimento de cada criança, não exigindo além do que seriam capazes para cada etapa, além de proporcionar riqueza de experiências para as mesmas, uma vez que acreditava que as crianças necessitavam da atenção do adulto “[...] para conhecer o mundo variado das coisas, o sentido das palavras, as alegrias da vida. Por outro lado, não deve o apoio de nosso afeto tolher o desenvolvimento gradual da confiança em si” (MARINHO, 1967, p. 77).

Diante disso, é possível identificarmos algumas concepções presentes na Educação Infantil desde sua origem. Pensando na brincadeira, foco do nosso trabalho, acreditamos que certas concepções, por exemplo: acerca do desenvolvimento dos bebês e das crianças; da função da Educação Infantil; do papel do professor nas creches e pré-escolas, se entrelaçam com o modo de como a brincadeira é entendida, proposta e conduzida no contexto da Educação Infantil.

Não queremos reduzir as ideias pedagógicas presentes na Educação Infantil apenas às trazidas no presente item, contudo julgamos interessante apresentarmos, mesmo que em linhas gerais, certas ideias defendidas nessa etapa educacional, as quais ainda se fazem presentes nos

dias atuais, com certas alterações, mas que contribuem com a perpetuação das mesmas concepções.

Nossa intenção é demonstrar para o leitor, um dos objetivos e o grande desafio, que o Grupo de História da Educação e Educação Infantil tem direcionado seus esforços. As pesquisas produzidas pelo grupo, demonstram como a Educação Infantil brasileira vem se constituindo historicamente sob o bojo da indefinição. Para Stemmer (2012, p.22) “[...] essa indefinição pode ser encontrada já na origem da educação infantil perdurando até os dias atuais”.

Machado (2015) também concluiu que essa indefinição esteve presente na Educação das crianças menores de seis anos no país entre 1934 e 1971, evidenciada tanto pela falta de delimitação aos objetivos da Educação destinados a essas crianças, quanto do profissional que atuaria nesse espaço.

Nosso interesse em contribuirmos com uma Educação Infantil de qualidade, capaz de proporcionar o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças brasileiras, ancora-se na ideia da complexidade da prática pedagógica e na necessidade da compreensão histórica dessa etapa educacional.

Sendo assim, após apresentarmos, em linhas gerais, o contexto da Educação Infantil no Brasil e algumas concepções pedagógicas, buscaremos no próximo item, aprofundar em como a brincadeira tem sido pensada e proposta por alguns documentos oficiais do país, tendo como pano de fundo os apontamentos históricos aqui apresentados.

1.2 Documentos oficiais do Ministério da Educação voltados para a Educação Infantil e a questão da brincadeira

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileira, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (KUHLMANN Jr., 2000, p.06).

Apresentamos primeiramente, no item anterior, um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, destacando algumas concepções que nos auxiliam na compreensão de como essa etapa educacional tem se estruturado historicamente, destacando algumas concepções pedagógicas importantes para compreensão da brincadeira dentro do contexto brasileiro.

Assim, neste segundo item focaremos no papel da brincadeira, categoria de análise do presente trabalho, dentro do cenário nacional, tendo como referência alguns documentos

oficiais produzidos pelo MEC, voltados para a Educação Infantil, conforme revela a tabela abaixo:

Tabela 8: Relação de documentos do MEC analisados

DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL		
TÍTULO	VOLUME	ANO DE PUBLICAÇÃO
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI	01	1998
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI	02	1998
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI	03	1998
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	01	2006
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	02	2006
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI	Único volume	2010
Total	05	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Documentos do MEC analisados.

Para tanto, dividiremos o presente item em: 1) Impressões gerais acerca do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e 2) O brincar na Educação Infantil brasileira; buscando apresentar inicialmente uma visão geral dos documentos analisados, para em seguida, focarmos na compreensão da brincadeira apresentada por eles.

1.2.1 Impressões gerais acerca do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Para compreendermos o papel da brincadeira na Educação Infantil brasileira, apresentaremos cinco documentos voltados para a Educação Infantil produzidos pelo MEC na década de 90 e início dos anos 2000.

Com o objetivo de auxiliar a prática do professor de Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), conforme expressa Paulo Renato

Souza³⁶ (1998) logo no início do documento, atende às determinações da LDB/96 e deve ser entendido como um guia de reflexão, o qual traz

[...] metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (SOUZA, 1998, v.1, s/p³⁷).

O documento é apresentado como um “[...]guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino”, contribuindo para que os professores possam utilizá-lo, portanto, como um “[...] instrumento de trabalho cotidiano” (BRASIL, 1998, v.1, s/p.).

O RCNEI é dividido em três volumes. O primeiro volume introduz o documento, apresentando um breve histórico da Educação Infantil no país, trazendo o contexto de mudanças na sociedade, as quais geraram maiores demandas por essa etapa educacional, destacando também os avanços no âmbito legal com a “Constituição Federal” de 1988, o “Estatuto da Criança e do Adolescente” de 1990 e a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, lei 9394 de 1996, os quais reconhecem a Educação Infantil como dever do Estado, incluindo-a na Educação Básica.

Nesse primeiro volume apontam-se também as características gerais do RCNEI, ressaltando sua função de apoiar o trabalho docente, sem desconsiderá-lo como “[...] uma proposta aberta, flexível e não obrigatória [...]” e os princípios que devem embasar a Educação Infantil. Com isso, são feitas algumas considerações acerca das creches e pré-escolas brasileiras, aprofundando, em seguida, em como entende-se a criança e sua Educação, abarcando os cuidados, as brincadeiras e as aprendizagens em situações orientadas (BRASIL, 1998, v.1, p. 14).

Considerações acerca do professor da Educação Infantil, da organização do RCNEI, dos objetivos gerais dessa etapa educacional, da instituição e do projeto educativo, são feitas nesse primeiro volume, abordando também, entre outras questões: orientações referentes à organização do tempo e do espaço físico; escolha de conteúdos e de materiais; sugestões de atividades; tipos de registros e formas de avaliação; papel da família e da comunidade;

³⁶ Paulo Renato Souza, era na época, em 1998, o Ministro da Educação e do Desporto do Brasil.

³⁷ Carta do Ministro presente nos três volumes de: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998.

atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais; entre muitas outras questões que devido ao escopo já delimitado do presente trabalho cabe apenas apresentá-las e não aprofundá-las.

O documento apresenta

[...] categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil” propondo uma divisão por âmbitos e eixos de trabalho. Contudo, ressalta a importância do professor trabalhar tais conteúdos de modo integrado, entendendo o caráter meramente instrumental e didático dessa divisão (BRASIL, 1998, v.1, p. 45).

Os âmbitos propostos “[...] compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças” são: “Formação pessoal e social” e “Conhecimento de mundo”, aprofundados no segundo e no terceiro volume do RCNEI, respectivamente (BRASIL, 1998, v.1, p.45).

O segundo volume, “Formação pessoal e social”, foca na construção do sujeito, contemplando como eixos de trabalho a Identidade e a Autonomia, o entendimento desses conceitos são trazidos logo no início do material. “A construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida” (BRASIL, 1998, v.2, p. 13).

Em seguida, o documento discute questões relacionadas com os processos de aprendizagem da criança, aprofundando no que denominam de “recursos” utilizados pela criança nesse processo, sendo: a imitação, a brincadeira, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal. Os objetivos e os conteúdos propostos são apresentados dividido entre as faixas etárias de zero a três anos e de quatro a seis anos, sobre as quais trazem as orientações gerais para o professor (BRASIL, 1998, v.2).

O terceiro volume “Conhecimento de mundo”, explora as diferentes linguagens, abrangendo como eixos de trabalho: o movimento, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática. A partir dos quais é feita uma discussão inicial sobre cada eixo de trabalho, acerca do papel e importância dessas linguagens.

Para cada eixo apresenta-se também os conteúdos propostos, os objetivos de tais conteúdos e as orientações didáticas, assim como as orientações gerais para o professor em relação à organização das atividades propostas. Os conteúdos e os objetivos também são, na maioria das vezes, separados entre as faixas etárias de zero a três anos e de quatro a seis anos.

Os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” contam com dois volumes, nos quais se propõem indicar as

[...] referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes (BRASIL, 2006, v.1, p.03).

Assim, o objetivo do documento é estabelecer padrões que deverão orientar as instituições de Educação Infantil, entendendo Parâmetros como uma “[...] referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira [...]” (BRASIL, 2006, v.1, p.08).

Para determinar os padrões de qualidade, o primeiro volume dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” contextualiza algumas concepções e ideias presentes na Educação Infantil, consideradas importantes para a compreensão do momento atual. Abordando a concepção de criança e de Pedagogia da Educação Infantil, o debate sobre a qualidade da Educação, tanto no âmbito geral quanto no específico da Educação Infantil, os resultados de pesquisas recentes e a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais do país (BRASIL, 2006, v.1).

Nesse primeiro volume, destaca-se à atenção dada à diversidade do país, buscando um equilíbrio entre a igualdade e o respeito às diferenças, visando padrões de qualidade dentro dessa perspectiva de respeito à diversidade.

O documento aponta a questão do acesso aos programas de Educação Infantil de qualidade, ressaltando também, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação dos pequenos, afirma que é preciso garantir, além do atendimento as necessidades de alimentação, saúde, higiene e proteção das crianças, o acesso aos conhecimentos sistematizados (BRASIL, 2006, v.1).

O segundo volume dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, especifica as competências dos sistemas de ensino, distinguindo as responsabilidades dos níveis: federal, estadual e municipal. Nesse volume, descrevem-se também os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as instituições de Educação Infantil, detalhando-os a partir dos tópicos referentes: à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil; à gestão dessas instituições, aos professores e demais profissionais que atuam nesses espaços; às interações estabelecidas entre os professores, gestores e os demais profissionais e por fim, à infraestrutura das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, v.2).

As DCNEI, fixada pela Resolução de nº 5 de 17 de dezembro de 2009, também estão em consonância com o contexto de expansão e reconhecimento da Educação Infantil brasileira desde a Constituição de 1988, como dever do Estado que

[...] têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 07).

Sendo um de seus objetivos, o de “[...] estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil” (BRASIL, 2010, p. 07).

Esse documento, além de seus objetivos, apresenta as definições acerca da Educação Infantil, da criança, do currículo e da proposta pedagógica; a concepção de Educação Infantil e os princípios que devem embasá-la; as concepções e os objetivos da proposta pedagógica, a organização do espaço, tempo e dos materiais; a proposta pedagógica em relação à diversidade, as crianças indígenas e do campo; as práticas pedagógicas presentes na Educação Infantil.

Traz, também, considerações acerca dos processos de avaliação e da articulação entre a Educação Infantil com o Ensino Fundamental, assim como, em relação à implementação das Diretrizes pelo MEC e por fim, seu processo de concepção e elaboração.

As práticas pedagógicas propostas para a Educação Infantil nas DCNEI’s possuem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, no entanto, o documento não explicita o que entende por interação e brincadeira.

De um modo geral, podemos afirmar que em todos os documentos apresentados acima, a brincadeira é considerada, em alguns momentos de modo mais explícito do que em outros, relevante para a primeira etapa da Educação Básica, sendo colocada como eixo dos trabalhos a serem desenvolvidos na Educação Infantil.

Diante disso, a seguir discutiremos como a brincadeira tem sido exposta nesses materiais, na tentativa de compreendermos as possíveis relações existentes com o histórico da Educação Infantil apresentado e a maneira como o brincar é entendido, propagado e conduzido com os pequenos no contexto da Educação Infantil brasileira.

1.2.2 O brincar na Educação Infantil brasileira

A partir da visão geral acerca de alguns documentos oficiais voltados para a Educação Infantil, apresentaremos como a brincadeira é entendida por esses materiais.

Nota-se que a brincadeira é considerada, nos RCNEI, nos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” e nas DCNEI, como central no trabalho a ser desenvolvido com a criança menor de cinco anos nessa primeira etapa da Educação Básica.

O RCNEI, por exemplo, compromete-se na “[...] busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras [...]” (BRASIL, 1998, v.1, p.07), apontando o brincar como um dos objetivos gerais que deve ser contemplado pela prática na Educação Infantil, afirmando que por meio dessa atividade as crianças expressam suas “[...] emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades [...]” (BRASIL, 1998, v.1, p. 63), ainda nesse documento, as “[...] brincadeiras no espaço interno e externo [...]” (BRASIL, 1998, v.1, p. 55) são incluídas nas atividades permanentes da Educação Infantil.

A importância da brincadeira também é ressaltada nas DCNEI, ao afirmar que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25).

Dessa mesma maneira, o brincar é destacado no primeiro volume dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, como uma das atividades que deve ser incentivada pelas práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, v.1).

Além do RCNEI, Ottoni & Sforzi (2011) afirmam que em outros documentos produzidos pelo MEC voltados para a Educação Infantil, como os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009) e “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (2009), entendem a brincadeira como um direito que deve ser contemplado no ambiente pré-escolar.

Diante disso, acordamos com as autoras, ao afirmarem que a importância da brincadeira para a Educação Infantil, embora tem sido

[...] amplamente difundida nos cursos de formação inicial e continuada de professores - tem demonstrado interpretações equivocadas por parte dos profissionais desse ensino. Tal afirmação, portanto, não deve ser generalizada, ou seja, estendida a todos os que atuam nesta modalidade. Porém, é notório que na organização das atividades a serem realizadas, o brincar não ocupa, entre os professores, a mesma preocupação que ocupam as demais atividades (OTTONI & SFORZI, 2011, p.03).

Uma visão mais ampla do histórico dessas instituições ajuda-nos a entender melhor porque ainda evidenciam-se muitas dúvidas na prática pedagógica em relação à brincadeira, apesar de ser praticamente um consenso sua importância para esse contexto. Essa compreensão possibilita-nos, também, pensarmos em alguns caminhos para que a importância dada à

brincadeira nos discursos materialize-se nas práticas pedagógicas, contribuindo de fato com o desenvolvimento dos bebês e das crianças na Educação Infantil.

Acreditamos que o histórico da Educação Infantil no Brasil revela-nos que a própria indefinição da função dessa etapa educacional contribuiu para que a brincadeira não ocupasse o mesmo “*status*” que as atividades pedagógicas estruturadas pelo professor nesse ambiente, ou seja, a falta de compreensão do real papel que a Educação Infantil representa no processo de escolarização, assim como no desenvolvimento da criança.

Percebe-se que alguns discursos e teorias pedagógicas acabam reforçando essa indefinição, conforme podemos notar com algumas ideias apresentadas, ainda que brevemente, no item anterior. Essas ideias e concepções presentes na prática da Educação Infantil, há muito tempo, arraigam-se tanto nas propostas apresentadas pelos documentos oficiais quanto na prática docente atualmente, ainda que em alguns momentos com outras nomenclaturas, pequenas diferenças e/ou com o “*slogan*” de inovação. A prática pedagógica revela-nos, assim, que os “limites” do “velho” e do “novo” não são tão delimitados quanto aparentam ser e como muitas vezes são propagados.

[...] a prática delimitada e defendida no interior das instituições pré-escolares não está imune ao que se requer socialmente, pelo contrário, as mudanças nas condições sociais, interesses, relações e objetivos socialmente almejados, interferem diretamente nas propostas e organização da pré-escola (MACHADO, 2015, p.264).

Diante dessa compreensão, a seguir nos deteremos em como a brincadeira é apresentada pelos documentos oficiais, os quais trazem concepções que reforçam algumas ideias e propostas presentes desde as primeiras instituições de Educação Infantil, as quais acabam não contribuindo da maneira como poderiam com o desenvolvimento dos bebês e das crianças.

A compreensão acerca da brincadeira é abordada de forma mais explícita nos dois primeiros volumes do RCNEI, já o terceiro volume traz apenas algumas sugestões de jogos e brincadeiras capazes de contribuir com a introdução de alguns dos conteúdos propostos, tais como: matemática, natureza, sociedade e movimento.

Para o RCNEI a brincadeira é considerada como uma atividade interna da criança, baseada na imaginação e na interpretação da realidade (BRASIL, 1998, v.2). Assim, o que motiva a criança a brincar, também, encontra-se internamente, em outras palavras: “[...] a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social” (BRASIL, 1998, v.2, p.23).

A partir dessa compreensão, o desenvolvimento da brincadeira, segundo o documento, depende unicamente da vontade da própria criança, que

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998, v.1, p. 28).

Dessa maneira, o RCNEI afirma que na brincadeira, as crianças relacionam as experiências que já possuem com ações provocadas ou sugeridas pelos objetos com os quais elas manipulam: “Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova” (BRASIL, 1998, v.2, p.23).

Os conhecimentos que as crianças possuem, como suas concepções acerca de si próprias e das pessoas ao seu redor, são ampliados a medida que se utilizam da linguagem do faz-de-conta, além disso, suas identidades também se enriquecem com esse processo, já que são capazes de representar outras formas de ser (BRASIL, 1998, v.1).

Desse modo: “É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa” (BRASIL, 1998, v.1, p. 29).

Em relação à aquisição dos conhecimentos, o RCNEI afirma que são inúmeras as fontes de conhecimento que a criança relaciona-se de forma fragmentada, porém, por meio da brincadeira essa se torna consciente, generalizando-os para outras situações, a partir dos papéis assumidos dentro da atividade lúdica (BRASIL, 1998, vol.1). Dessa maneira, o “Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la” (BRASIL, 1998, v.2, p. 23).

De acordo com o RCNEI, a brincadeira envolve diversas categorias que podem ser agrupadas em três modalidades, sendo elas: brincadeira de faz-de-conta ou de papéis, brincadeira com regras e brincadeira com materiais de construção. Essas categorias contribuem, segundo o documento, com a ampliação dos conhecimentos da criança.

Além da ampliação dos conhecimentos, a brincadeira colabora com a autoestima das crianças e com o processo de interiorização de determinados modelos dos adultos, importantes, também, no desenvolvimento de outras capacidades “[...] como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio

da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais” (BRASIL, 1998, v.2, p. 22).

Além disso, considerada como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da identidade da criança, a brincadeira estabelece-se como um “[...] espaço singular de constituição infantil” (BRASIL, 1998, v.1, p.27).

A brincadeira, é apresentada como uma linguagem infantil e segundo o RCNEI, ela ocorre no nível da imaginação, isto é, para que a brincadeira se desenvolva a criança precisa dominar uma linguagem simbólica. Por meio dessa atividade, a criança se apropria de elementos da realidade, atribuindo a esses novos significados, corroborando com a ideia de que “Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, v.1, p.27, vol.1). O papel assumido pela criança na brincadeira é considerado como um indicador dessa atividade, por meio dele, a criança passa a agir conforme o papel estabelecido.

Em relação ao papel do professor, para o RCNEI, é ele quem

[...] ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (BRASIL, 1998, v.1, p. 28).

O RCNEI propõe que a intervenção do adulto, no caso do professor, na brincadeira da criança, deve ocorrer por meio da observação. O auxílio do professor consiste na oferta de materiais e de espaços para a brincadeira para que as competências imaginativas, criativas e organizacionais da criança sejam enriquecidas.

Cabe ao professor possibilitar que a criança tenha independência durante as brincadeiras, com a intenção de elaborar “[...] de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais” (BRASIL, 1998, v.1, p.29).

É, nesse sentido, que as crianças

[...] tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata (BRASIL, 1998, v.2, p. 23).

As situações de aprendizagem orientadas pelo professor devem ser estruturadas a partir da “escuta” das crianças, ou seja, assim como na brincadeira, a aprendizagem no ambiente da Educação Infantil depende da própria criança que é capaz de ampliar seus conhecimentos em situações de interação social ou sozinha, e ao professor compete o papel de mediador, sendo

considerado o “[...] parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas” (BRASIL, 1998, v.1, p. 30).

Em relação às possibilidades de trabalho na Educação Infantil, o RCNEI traz que: “Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos” (BRASIL, 1998, v.1, p.23).

Diante disso, percebe-se que a brincadeira e as atividades pedagógicas orientadas pelo professor são apresentadas pelo RCNEI como contrapostas, conforme revela no trecho abaixo.

[...] não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998, v.1, p. 29).

Nota-se que a partir da concepção de brincadeira apresentada no RCNEI, essa não pode (ou não deve) contribuir com a aprendizagem científica das crianças. Tal ideia apresenta-se de acordo com as demais concepções apresentadas pelos documentos oficiais.

Contudo, no decorrer do presente trabalho, buscaremos dissertar sobre as possíveis contribuições que a brincadeira pode proporcionar para a aprendizagem científica no ambiente da Educação Infantil, visando o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças menores de cinco anos. A concepção acerca do desenvolvimento infantil promulgada pela Teoria Histórico-cultural fornece-nos um embasamento teórico para que tais contribuições sejam alcançadas.

Ao longo do presente item, no entanto, focamos na compreensão acerca da brincadeira trazida, sobretudo, nos RCNEI’s por ser entre os documentos oficiais analisados o que aborda a questão da brincadeira de forma mais explícita, porém, ressaltamos que os demais documentos, como: os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” apresentam-se em consonância com as ideias aqui expostas.

Em todos esses documentos, percebemos que a brincadeira é apresentada de maneira superficial, embora seja apontada como importante para a Educação Infantil, mesmo no RCNEI que aborda a atividade lúdica de forma mais detalhada.

Do modo como a brincadeira é exposta nesses materiais, o professor da Educação Infantil não encontra um respaldo que contribua com o planejamento de suas atividades pedagógicas e promovam a brincadeira nas creches e pré-escolas superando o caráter espontaneísta.

Aliás, a falta desse aparato deve-se ao fato da concepção defendida por esses materiais não reconhecerem a importância do papel do professor, tanto no desenvolvimento da atividade lúdica, quanto nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês e das crianças menores de cinco anos.

Para Ottoni & Sforzi (2011, p. 04) “[...] há uma lacuna entre o que é anunciado como o “dever ser” e aquilo que existe disponível teoricamente aos professores para que possam levar a termo essas recomendações”.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a brincadeira é entendida por esses documentos como uma atividade interna da criança, que se desenvolve naturalmente e espontaneamente no período da infância, com isso, não deve haver interferência do adulto nesse processo, já que a motivação para o desenvolvimento da atividade lúdica, também, se encontra internamente. Similarmente ocorrem os processos de aprendizagem na Educação Infantil, ou seja, depende da vontade da própria criança, cabendo ao professor estruturar seu trabalho a partir dos desejos dessa.

Notamos que as ideias presentes desde a origem da Educação das crianças menores de cinco anos tem se mantido, ainda que apresente algumas mudanças no decorrer de nossa história, no entanto, as propostas atuais acerca do brincar reforçam as concepções defendidas por Froebel e Heloísa Marinho, por exemplo, aos quais referendamos no primeiro item desse capítulo.

Acordamos com as contribuições destacadas pelos materiais sobre a brincadeira, contudo, diferentemente do que é apresentado, acreditamos que tais contribuições não ocorrerão naturalmente. Em outras palavras, a brincadeira por si só não garante avanços no desenvolvimento da criança.

Sendo assim, nossa intenção com o presente trabalho é dissertarmos como a brincadeira pode contribuir com a Educação Infantil brasileira, em uma perspectiva diferente de como essa tem sido propagada pelos documentos oficiais brasileiros.

Em uma abordagem Histórico-cultural é possível pensarmos a brincadeira como fruto das necessidades sociais, ou seja, como uma construção social que não surge naturalmente, espontaneamente ou internamente em cada criança (ELKONIN, 2009). Por isso, nossa intenção, não é a de fornecermos “receitas” prontas para que o professor da Educação Infantil aplique em

suas salas de aula, mas, apresentarmos um aparato teórico capaz de proporcionar novos modos de planejar, propor, conduzir e estruturar a brincadeira, pensando em caminhos possíveis para que essa atividade contribua, no ambiente da Educação Infantil, com o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

1.3 Algumas considerações

O presente capítulo trouxe como objetivo discutir a questão da brincadeira no contexto brasileiro, para tanto, destacamos as principais características dessa etapa educacional no país e apontamos como a brincadeira tem sido exposta nos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil.

Dessa maneira, podemos afirmar que, ao longo da história, a consolidação da Educação Infantil brasileira ocorreu sem a clareza do seu real papel e função. As muitas atribuições designadas a essa etapa educacional, também contribuíram com sua (in)definição, ou seja, assim como toda a prática social, notamos que a Educação dos pequenos no Brasil buscou atender às demandas sociais, inicialmente com o caráter assistencial e depois como preparatória para o Ensino Fundamental.

Diante disso, percebemos que atualmente, a Educação Infantil brasileira ainda encontra-se nesse processo de (in)definição, reforçado por ideias pedagógicas que carregam as mesmas concepções presentes desde a origem da Educação dos menores de cinco anos.

Com as conclusões trazidas por Silva (2012), a partir da investigação das práticas pedagógicas presentes em duas instituições de Educação Infantil, nota-se que as práticas observadas apenas facilitavam o desenvolvimento dos aspectos biológicos das crianças, não contribuíam, portanto, com o desenvolvimento integral das mesmas (SILVA, 2012).

Acreditamos, assim como Ottoni & Sforini (2011), que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, deva ser estruturado tendo como objetivo o desenvolvimento integral das crianças e dos bebês, para tanto, é preciso de intervenção intencional por parte dos profissionais que atuam nesse ambiente.

Acordamos, assim, com Arce (2007) ao afirmar que o direito da criança ao conhecimento deve ser respeitado na Educação Infantil “[...] Direito esse propulsor do desenvolvimento infantil” (ARCE, 2007, p. 31). O acesso ao conhecimento também faz parte dos cuidados necessários para com os bebês e as crianças, superando a visão de cuidados apenas biológicos.

O professor retoma seu status daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos. O ato de cuidar

modifica-se, porque está para além do simples limpar, alimentar... Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se, etc (ARCE, 2007, p. 32).

Conforme apontamos ao longo do capítulo, a brincadeira expressa um emaranhado de ideias, concepções e definições, embora sua importância seja enfatizada pelos documentos oficiais, não fica claro como essa atividade pode ser contemplada no trabalho do professor na Educação Infantil.

Entre os eixos norteadores do RCNEI, destacam-se “[...] o espontâneo, o lúdico, o prazer, o não-diretívismo no trabalho pedagógico [...]” (ARCE, 2007, p. 27). Diante disso, podemos notar que as ideias de espontaneidade e de naturalidade do brincar estão presentes desde a origem da Educação Infantil brasileira, as quais levam a compreensão de que a brincadeira não necessita de intervenção, já que a criança a desenvolve livremente.

[...] os documentos oficiais do MEC indicam que os programas de educação infantil devem respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades para que, desta forma, possa realizar um amplo atendimento às necessidades de ações espontâneas das crianças, sendo esta outra marca do construtivismo e da pedagogia da infância, a ludicidade espontânea (SILVA, 2012, p.102).

Diante do exposto, nos próximos capítulos do presente trabalho, buscaremos explorar uma visão diferente da exposta nos documentos oficiais acerca da brincadeira. Para tanto, apresentaremos as contribuições que a Teoria Histórico-cultural proporciona-nos para (re)pensarmos a Educação Infantil brasileira.

2. CONTRIBUIÇÕES DE L.S. VYGOTSKY, D.B.ELKONIN E A.N. LEONTIEV ACERCA DO PAPEL E IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

*“Já gosta da mamãe
Já gosta do papai
Não sabe tomar banho não
Já sabe tomar banho
Já quer ouvir histórias
Não sabe pôr sapato não
Já sabe pôr sapato
Já come até sozinho
Mas nunca escova os dentes não
Já escova bem os dentes
Já vai até na escola
Não sabe jogar bola não
Já sabe jogar bola
Já roda, roda, roda
Não sabe pular corda não
Já sabe pular corda
No colo quer carinho.”*

Sandra Peres/ Luiz Tatit (Palavra Cantada – CD Canções de Brincar, 1996)

Acreditamos que para apreendermos e compreendermos como a brincadeira tem sido pensada por alguns autores contemporâneos da Teoria Histórico-cultural, objetivo do presente trabalho, torna-se indispensável fazermos um estudo dos princípios que embasam essa matriz teórica, identificando as contribuições de alguns clássicos da Teoria Histórico-cultural acerca da temática.

Desse modo, o presente capítulo apresentará as principais ideias de três autores clássicos da teoria: L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev e D.B. Elkonin, os quais trouxeram com seus trabalhos e investigações um arcabouço teórico acerca do papel da brincadeira no desenvolvimento infantil dentro da perspectiva Histórico-cultural.

Assim, a fim de apresentarmos alguns conceitos Histórico-culturais, o capítulo será dividido em quatro itens, sendo eles: 01) A Teoria Histórico-cultural, com considerações acerca da Teoria, sua origem e principais ideias; 02) O desenvolvimento psíquico, apontando a compreensão desse desenvolvimento a partir dos pressupostos Histórico-culturais; 03) O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, especificando a origem dessa e sua importância no desenvolvimento infantil e, por fim, 04) Algumas considerações do capítulo.

É válido ressaltarmos que essa divisão ocorreu apenas por motivos didáticos na tentativa de tornar as ideias expostas mais compreensíveis ao leitor, contudo, acreditamos que os conceitos Histórico-culturais são entrelaçados e uma apreensão da Teoria se dá a partir da noção do todo. Desse modo, para identificarmos o papel da brincadeira na vida da criança é preciso compreendermos como o desenvolvimento infantil se dá e quais suas contribuições nesse processo.

Acreditamos que a Teoria Histórico-cultural possa representar uma possibilidade para pensarmos uma Educação escolar que promova o desenvolvimento das funções psíquicas superiores desde a Educação Infantil, ao passo que essa Teoria confere importância aos aspectos sociais no processo de formação desses atributos nos indivíduos. Para tanto, compete apresentarmos mesmo que resumidamente, uma breve contextualização da mesma no item a seguir.

2.1 A Teoria Histórico-cultural

A peculiaridade mais importante dos trabalhos dos psicólogos soviéticos no campo da psicologia infantil é, antes de tudo, a superação das teorias naturalistas e “profundas” do jogo. Passo a passo, foi se cristalizando na psicologia soviética a abordagem do jogo como tipo especial de atividade da criança que dá forma, em si mesmo, à atitude do adulto em face da realidade circundante, sobretudo, em face da realidade social, e que possui seu conteúdo

específico e sua estrutura: um objeto, motivos peculiares de atividade e um sistema peculiar de ações (ELKONIN, 2009, p. 204-205).

O presente item apresentará a Teoria Histórico-cultural em linhas gerais, destacando sua origem e seus principais conceitos. Para isso, iniciamos com o papel de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), fundador da escola soviética de Psicologia, que criou juntamente com um grupo de colaboradores, como A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977) a Psicologia Histórico-cultural dos fenômenos psicológicos durante, sobretudo, as décadas de 1920 e 1930.

Mesmo com a morte precoce de L.S. Vygotsky, aos 37 anos em 1934, sua Teoria teve continuidade por outros teóricos e pesquisadores, revelando as importantes contribuições e buscando novos avanços.

L.S. Vygotsky é considerado por muitos teóricos como um pesquisador que esteve muito além de seu tempo, já que avançou com originalidade nas produções referentes a Psicologia em um curto período, mas talvez, a partir de suas próprias ideias, seria mais adequado afirmarmos que ele foi exatamente fruto do rico ambiente cultural em que viveu, conforme destacado por Smolka (2009).

Segundo Ivic (2010), L.S. Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha na Bielorrússia, país localizado ao leste europeu. Em 1911, com 15 anos passou a frequentar a escola, até esse momento teve seus estudos desenvolvidos por tutores particulares em sua casa.

Em 1913 ingressou na Universidade de Moscou (Rússia) cursando Direito, além de se envolver com as áreas de História e Filosofia. Já nesse período dominava várias áreas das Ciências Humanas, tendo como temas de interesses: o cinema, línguas, a literatura e suas teorias, entre muitos outros. Nesse período, aos vinte anos, escreveu um estudo sobre Hamlet³⁸.

Ao terminar os estudos universitários e dedicar-se a diversos temas de pesquisa, em 1924, L.S.Vygotsky se aproximou da área de Psicologia, tornando-se nesse mesmo ano, colaborador do Instituto de Psicologia, em Moscou.

Em 1925 escreveu “Psicologia da arte”, no entanto, não houve publicação naquela época, sofrendo censura stalinista. No mesmo ano, iniciou a organização do Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes, que passou a ser chamado de Instituto de Estudos das Deficiências e por fim, Instituto Científico de Pesquisas sobre Deficiências da Academia de Ciências Pedagógicas (IVIC, 2010).

³⁸ Hamlet - título de uma tragédia de William Shakespeare, escrita entre 1599 e 1601.

Em 1934, L.S. Vygotsky morreu vítima de tuberculose aos trinta e sete anos, ano da publicação de seu livro “Pensamento e linguagem” na antiga União Soviética, obra que foi publicada nos Estados Unidos apenas em 1962.

No Brasil, a primeira publicação de suas obras ocorreu em 1983, com o livro “A formação social da mente”, sendo no ano de 1987, publicado o livro “Pensamento e linguagem”.

Assim, percebemos que seus escritos foram redescobertos recentemente e ainda é escassa a produção traduzida em português. L.S. Vygotsky escreveu mais de duzentas obras, sendo que algumas delas foram perdidas. “Obras completas” é considerada sua principal obra, publicada em russo entre 1982 e 1984.

É consenso entre importantes pesquisadores, que L.S. Vygotsky foi o fundador da escola soviética de Psicologia, criando juntamente com seu grupo de colaboradores a Teoria Histórico-cultural dos fenômenos psicológicos.

A Psicologia Histórico-cultural surgiu, portanto, em um contexto social, político e ideológico de superação do capitalismo, ou seja, um contexto de revolução e de luta pela implementação do socialismo, para alcançar o comunismo. Segundo Arce & Silva (2011), nesse contexto de superação do capitalismo

[...] Vygotsky (2004) defendia a construção de uma nova sociedade (socialista), na qual pudesse ocorrer o desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano. Ademais, o autor buscava apoiado em Marx, o desenvolvimento omnilateral do homem e não o desenvolvimento unilateral e distorcido das capacidades humanas (ARCE & SILVA, 2011, p.08)

Assim, podemos afirmar que, L.S. Vygotsky desenvolveu na Psicologia a criação de uma Teoria sobre o desenvolvimento mental ontogenético, uma Teoria histórica do desenvolvimento individual, baseada no materialismo histórico-dialético proposto por Karl Marx. Tal Teoria, atribui importância para a dimensão histórica, os aspectos culturais e de interação social no desenvolvimento mental dos indivíduos. Desse modo,

Se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. E se houvesse que reunir essas palavras e essas fórmulas em uma única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma “teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores”, ainda que ela seja chamada mais frequentemente de “teoria histórico-cultural” (IVIC, 2010, p. 15).

Conforme apresentado por Arce & Silva (2011), é válido ressaltarmos que a base filosófica e epistemológica do materialismo histórico-dialético, da Teoria Histórico-cultural, é

fundamental para pensar a sociedade como um todo, sustentado por essa base teórica, o psiquismo humano é pensado a partir das “[...] relações entre o mundo psíquico com o mundo material” (ARCE & SILVA, 2011, p.14).

As contribuições dos estudos da Teoria Histórico-cultural adentraram o campo da Educação e vem sendo base de Teorias Pedagógicas. Porém, é válido destacarmos a presença de certo ecletismo na apropriação das ideias desses autores soviéticos no país, conforme apontado por Silva (2013a), talvez decorrente dos processos de traduções³⁹ de suas obras, resultando em certas confusões e distorções teóricas.

Ao voltarmos para importantes conceitos da Teoria relacionados com a aprendizagem, vemos em Cedro et al (2010), a discussão sobre o modo como o conhecimento escolar é apropriado, identificando nesse processo quais são os tipos de pensamentos que serão contemplados, defendendo a ideia de que, apenas a apropriação dos conhecimentos científicos possibilitam a compreensão de novos significados para o mundo, permitindo a ampliação da percepção e a modificação das formas de interação com a realidade.

Assim, na apropriação do conhecimento científico haverá uma transformação na forma e no conteúdo do pensamento. Segundo Cedro et al (2010), o caráter científico do conhecimento, relaciona-se com a mudança do tipo de pensamento, atrelando o pensamento empírico ao pensamento teórico.

Para tanto, é preciso compreender que a Teoria Histórico-cultural entende que as determinantes do desenvolvimento psíquico encontram-se na cultura historicamente construída, desse modo, as operações com os signos estão na base da consciência humana. O psiquismo e, uma das suas principais expressões, o pensamento, surge na relação do indivíduo com a realidade externa e objetiva. Há, portanto, uma relação dialética entre o individual e o coletivo (CEDRO et al, 2010).

Percebe-se que a prática presente no cotidiano escolar expressa alguns traços, além das Teorias Pedagógicas, de outras áreas do conhecimento, como a da Psicologia. Dessa maneira, podemos afirmar, com base nos estudos da Teoria Histórico-cultural, que as Teorias Pedagógicas ancoradas em Teorias Psicológicas que entendem o desenvolvimento como natural, condicionado apenas por fatores biológicos do sistema nervoso, podem culminar em práticas educativas que concebem a aprendizagem estritamente dependente do indivíduo. Nessa

³⁹ Zoia Prestes (2010) em sua Tese de Doutorado, ao analisar a atividade de tradução, demonstrou os equívocos presentes nas traduções das obras de L.S. Vygotsky, o que leva a certas distorções e incompreensões de importantes ideias e conceitos da Teoria Histórico-cultural.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010.

perspectiva, o processo de aprendizagem dependeria apenas das propriedades inatas particulares de cada indivíduo e de suas respostas aos estímulos do meio.

A partir das contribuições da Teoria Histórico-cultural, L.S. Vygotsky ao conferir importância à atividade social, afirma que a atividade individual derivará da atividade coletiva, havendo uma unidade entre a atividade externa (os processos denominados intersíquicos) e a atividade interna dos indivíduos (processos denominados intrapsíquicos) (CEDRO et al, 2010).

É por meio da atividade social que os seres humanos relacionam-se com a realidade objetiva, tendo em vista satisfazer suas necessidades para melhor captar e dominar a realidade, nessa relação, processos mentais cada vez mais superiores e complexos tornam-se necessários.

Por essa via, os processos mentais complexificam-se dando origem ao que L.S. Vygotsky denominou de funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores. As funções psicológicas superiores são produzidas sob dadas condições de vida e de desenvolvimento, de condições materiais e objetivas que não dependem dos indivíduos isoladamente.

L.S. Vygotsky denomina como processo de internalização, a dinâmica do movimento em que o processo intersíquico é traduzido para o intrapsíquico, por meio da apropriação de signos. Os signos, enquanto portadores reais da cultura humana, atuam como mediadores na relação entre os seres humanos com a realidade que o cercam.

Os signos permitem que as pessoas criem modelos mentais dos objetos da realidade e atuem com eles (e a partir deles) no planejamento e na coordenação da própria atividade. No processo de internalização, portanto, o indivíduo desenvolverá instrumentos psicológicos que mediarão sua relação com a realidade (CEDRO et al, 2010).

A compreensão Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico será melhor detalhada no item a seguir. Até o momento buscamos apenas introduzir a Teoria Histórico-cultural e alguns de seus conceitos fundamentais, com a intenção de situar o leitor sobre a matriz teórica que o presente trabalho sustenta-se.

2.2 O desenvolvimento psíquico

A diferença entre o processo de adaptação, no sentido em que este termo é empregado para os animais, e o processo de apropriação é a seguinte: a adaptação biológica é um processo de **modificação** das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A apropriação é um processo que tem por resultado a **reprodução** pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outro termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à

hereditariedade: a transmissão ao **indivíduo** das aquisições do desenvolvimento da **espécie** (LEONTIEV, 1978, p. 320, grifos do autor)

A partir do item anterior foi possível iniciarmos uma compreensão acerca de como a Teoria Histórico-cultural entende o desenvolvimento dos seres humanos. A partir dessas considerações, o presente item buscará detalhar, um pouco mais, esse entendimento, especialmente sobre o desenvolvimento infantil, trazendo as especificidades do desenvolvimento psíquico dos seres humanos, conforme trazido pela epígrafe acima.

Para tanto, nos deteremos nas contribuições, sobretudo, das ideias do psicólogo russo Alexai Nikolaevich Leontiev presentes em sua obra “O desenvolvimento do psiquismo” (1978)⁴⁰, o que não significa que tais ideias restrinjam-se às compreensões desse autor, já que acreditamos no caráter coletivo dessa matriz teórica.

A.N. Leontiev nasceu em Moscou (Rússia) em 1903 e faleceu em 1979, exerceu importantes cargos durante sua trajetória tais como: professor da Universidade de Moscou e membro da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS.

Dedicou-se a várias investigações, principalmente sobre o desenvolvimento psíquico, as quais o levaram à defesa da natureza sócio-histórica do psiquismo humano. Trabalhou juntamente com L.S. Vygotsky e seus colaboradores, trazendo para a Psicologia grandes contribuições acerca do desenvolvimento ontogenético do psiquismo humano.

Dentre suas principais obras destacam-se: “O desenvolvimento do psiquismo” com a primeira edição em 1959 e “Atividade, consciência e personalidade” com data da primeira edição em 1975.

As contribuições sobre o desenvolvimento psíquico de A.N. Leontiev são importantes para pensar algumas questões pedagógicas, principalmente no que tange o desenvolvimento da criança, atribuindo importância aos fatores externos e ao papel do adulto nesse processo.

Como apontado anteriormente, um dos pontos fundamentais da Teoria Histórico-cultural é a compreensão sócio-histórica do desenvolvimento do psiquismo humano. Assim, autores clássicos dessa Teoria, incluindo Leontiev (1978), destacam os aspectos do desenvolvimento do psiquismo humano que diferenciam dos animais, salientando que os animais permanecem dentro dos limites das relações biológicas instintivas com a natureza.

Desse modo, o desenvolvimento psíquico animal submete-se às leis biológicas, diferentemente dos seres humanos, que ao desenvolver atividades coletivas, como o trabalho, e

⁴⁰ A obra “O desenvolvimento do psiquismo” teve sua primeira edição em 1959.

organizando-se em sociedade, tem seu desenvolvimento psíquico submetido às leis sócio-históricas.

O trabalho⁴¹, representa a atividade que desencadeou as transformações das estruturas do cérebro humano. Segundo Leontiev (1978), foi a atividade de trabalho que criou a consciência humana tornando o cérebro “hominizado”⁴², ou seja, os órgãos de atividade externa e dos sentidos se aperfeiçoaram sob a influência do trabalho humano, modificando a própria aparência física do homem e sua organização anatômica e fisiológica.

O conceito de ação, segundo Leontiev (1978), consiste na não coincidência do objeto com o motivo que orienta uma determinada atividade, nesse sentido, o trabalho é visto como uma ação sobre a natureza, diferente das atividades dos animais, nas quais se confundem com os motivos biológicos que levam a sua execução. Logo, o que orienta a ação humana não são os motivos biológicos, já que todas suas relações são de natureza social desde sua origem.

A ação de trabalho, dessa forma, é realizada por meio de algum instrumento, isto é, com algum objeto que é visto não apenas por suas propriedades físicas, mas pelo uso determinado socialmente pela atividade coletiva, conservando o meio da ação que ele realiza. Desse modo, nas palavras de Leontiev

[...] o instrumento é um objecto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho. Por consequência, o reflexo generalizado das propriedades objectivas dos objectos de trabalho, que ele cristaliza em si, é igualmente o produto de uma prática individual. Por este facto, o conhecimento humano mais simples, que se realiza directamente numa acção concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência da prática social (LEONTIEV, 1978, p. 83).

Assim, o instrumento compreendido como um objeto social representa um primeiro modo de generalização e abstração consciente e racional.

O desenvolvimento do psiquismo surge a partir da mudança no tipo de reflexo psíquico presentes nos animais, aparecendo um tipo superior de psiquismo. Essa mudança se deu no decorrer das relações humanas coletivas. As particularidades do psiquismo humano são determinadas, portanto, por essas relações sociais.

Ao passo que a relação do homem com a natureza passa a ser mediatizada por meio do trabalho e das relações com os outros homens, surge dessas condições históricas e sociais, a

⁴¹ O conceito de trabalho é utilizado a partir da definição trazida por Saviani (2000), como: “O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas [...]” (SAVIANI, 2000, p.152). Diferente da dimensão que o trabalho assumiu no sistema capitalista, ou seja, de trabalho alienado.

⁴² Termo utilizado em Leontiev (1978) para demonstrar a diferença entre o cérebro humano e o cérebro dos animais, ou seja, da forma especificamente humana do cérebro.

consciência como “[...] forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações económicas” (LEONTIEV, 1978, p. 88).

A linguagem, também, surge a partir das necessidades sociais advindas das atividades coletivas, segundo Leontiev (1978), e aparece no próprio processo de trabalho, exercendo não simplesmente a função de comunicação, mas também uma “[...] forma da consciência e do pensamento humanos [...] a forma e o suporte da generalização consciente da realidade” (LEONTIEV, 1978, p. 87).

A própria reorganização dos mecanismos dos processos psíquicos no ser humano é resultado do processo de apropriação dos produtos advindos da cultura humana. As funções psíquicas do homem diferem das dos animais, ao passo que são mediatizadas. Dessa maneira, os processos intelectuais interiores, provêm de uma atividade externa antes de se tornar uma atividade interna.

É, desse modo, que torna possível compreendermos a visão Histórico-cultural do desenvolvimento humano, a qual, entende a atividade psíquica não dependente apenas de uma complexificação quantitativa, mas de transformações da própria estrutura psíquica, possível por meio do processo de apropriação que permite a transformação dos processos externos em processos internos no ser humano.

Diferentemente dos animais que se adaptam ao meio, por meio de aquisições hereditárias, o ser humano precisa apropriar-se de propriedades e de aptidões que são resultados do desenvolvimento histórico-social da humanidade. Nesse sentido, o homem é quem adapta a natureza às suas necessidades, produzindo os meios da sua existência, indo além da simples adaptação à natureza, mas o homem a controla, mediatiza e a regula.

A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no facto de o processo de adaptação biológica *transformar* as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de apropriação é diferente: o seu resultado é a *reprodução*, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode dizer-se que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogenético o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 1978, p. 169, grifos do autor).

Nesse processo de apropriação, a linguagem ocupa o papel de generalizar e de transmitir a experiência da prática sócio-histórica, além de um meio de comunicação, a linguagem possibilita a apropriação das experiências coletivas na consciência de cada indivíduo em

particular. Assim, a apropriação pelas crianças de ações especificamente humanas ocorrem por meio da comunicação (LEONTIEV, 1978).

Silva (2013b) afirma que logo que o bebê nasce apresenta alguns reflexos primitivos, como os reflexos posturais e os locomotores, e aos poucos vão se formando os reflexos condicionados, sempre com a influência do meio em que está inserido, ou seja, com a ação dos adultos mais próximos desse bebê.

Já no primeiro ano de vida a conduta da criança começa a se reestruturar, aparece um número cada vez maior de processos comportamentais, devido às condições sociais e a influência das pessoas que cuidam do bebê. Esse bebê passa, então, a assimilar os modos humanos elaborados socialmente, entre eles a linguagem, como forma de comunicação humana e ação com o objeto, surgindo assim, as necessidades especificamente humanas nas crianças, diferente das necessidades apenas de cunho biológico.

Segundo a Teoria Histórico-cultural, desde o início, o desenvolvimento da criança não ocorre espontaneamente, mas sob a influência da comunicação entre o bebê e o adulto. O modo de comunicação entre a criança e o adulto leva à necessidade do desenvolvimento da fala e com ela, a estrutura psicológica da criança se reestrutura radicalmente. A formação da linguagem na criança, isto é, a possibilidade de se comunicar por meio desse sistema de sinais propriamente humano, representa um papel fundamental no desenvolvimento de processos psíquicos mais complexos (SILVA, 2013b).

Inicialmente a palavra representa para a criança um sinal que norteia suas ações, ou seja, que guia a atividade de exploração dos objetos “[...] que lhe permite apanhá-los, compará-los e distingui-los de outros objetos exteriormente semelhantes” (LEONTIEV, 1978, p. 183). Nesse momento, já existe um processo de generalização, já que a criança faz uso da significação da palavra, compreendendo seu significado a partir da experiência social.

A partir dessa compreensão do significado da palavra, a criança passa a um nível mais elevado no processo de aprendizagem, nas palavras de Leontiev “A aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca igualmente a formação na criança de ações interiores cognitivas, isto é, de ações e de operações intelectuais” (LEONTIEV, 1978, p. 183). Representando o início da aquisição dos conceitos.

Esse processo relaciona-se com a mudança das ações exteriores em ações intelectuais interiores, referente ao conceito de interiorização. O ponto central desse processo reside na compreensão Histórico-cultural do desenvolvimento, de que o conteúdo central do desenvolvimento da criança localiza-se na apropriação das aquisições do pensamento e do

conhecimento humano, ou seja, do desenvolvimento histórico da humanidade, manifestadas sob a forma de fenômenos exteriores (LEONTIEV, 1978).

Em outras palavras, o desenvolvimento da criança está intimamente relacionado com a apropriação de conhecimentos, objetos, conceitos e saberes que representam as aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, que

[...] suscita reacções na criança e aparece, nela, um reflexo destes fenómenos; todavia, as reacções primárias da criança à acções destes fenómenos só correspondem ao seu aspecto material e não às suas qualidades específicas; consecutivamente, o seu reflexo, no cérebro da criança, permanece um reflexo de primeira sinalização, não refractado nas significações, isto é, não refractado através do prisma da experiência generalizada da prática social (LEONTIEV, 1978, p. 184-185).

Nessa conjuntura, para que a criança reflita de fato a significação de tais fenômenos é preciso uma ação que permita que esses sejam concretizados. “Em relação aos fenômenos espirituais, a um conceito, por exemplo, que ela encontra pela primeira vez, a criança deve manifestar uma actividade intelectual, uma actividade do pensamento que lhe corresponde” (LEONTIEV, 1978, p. 185).

Essa atividade de pensamento não surgirá espontaneamente na criança, mas requer uma ação humana, em outras palavras, Leontiev (1978) afirma que o adulto precisa construir ativamente as ações interiores da criança, a qual é possível primeiramente pela exteriorização de uma ação. O adulto precisa, portanto, apresentar uma ação intelectual como uma ação exterior.

A acção interior constitui-se, portanto, primeiro, sob a forma de uma acção exterior desenvolvida. Posteriormente, após uma transformação progressiva – generalização, redução específica dos seus encadeamentos, modificação do nível em que se efectua – ela interioriza-se, isto é, transforma-se em acção interior, desenrolando-se inteiramente no espírito da criança (LEONTIEV, 1978, p. 188).

Diante de tal explicação, é possível compreendermos que a aquisição das ações mentais, necessárias para o processo de apropriação individual das contribuições da humanidade, advém das ações realizadas exteriormente pelos indivíduos, passando pelas ações situadas no plano verbal e em seguida, pela interiorização progressiva dessas ações, adquirindo um caráter de operações intelectuais e de atos mentais (LEONTIEV, 1978).

Assim, pode-se notar que a formação do psiquismo humano é produto da transmissão e da apropriação das aquisições do desenvolvimento sócio-histórico e da experiência das

gerações anteriores, e não por meio de aptidões inatas, da simples adaptação do comportamento ao meio.

No psiquismo humano, as funções das estruturas cerebrais superiores, formadas na ontogênese durante o processo de apropriação, manifesta-se por meio da reprodução, da modificação e da complexificação dessas estruturas nas gerações sucessivas, revelando o processo de desenvolvimento histórico do psiquismo.

As funções psíquicas, segundo Leontiev (1978), são o resultado do funcionamento do órgão (ou de vários deles), mas as aptidões e funções correspondem à aquisição especificamente humana, por meio dos processos de apropriação e de aquisição. Para o autor, as formações dos sistemas de reflexos funcionais complexos estão presentes nos animais, mas são apenas nos homens que eles se tornam órgãos funcionais do cérebro, formados na ontogênese.

Logo, entende-se que as propriedades biologicamente herdadas são uma das condições de formação das funções e das faculdades psíquicas, mas que sozinhas não determinam as aptidões psíquicas humanas.

As propriedades biológicas são importantes, porém, atrelado a essas está o mundo humano: os objetos, conceitos, conhecimentos, saberes e conquistas das gerações humanas criadas através de atividades coletivas e pelo trabalho, por meio do processo de apropriação, que proporcionam as faculdades e funções especificamente humanas.

É válido ressaltarmos, que segundo Leontiev (1978), o processo de apropriação não depende do indivíduo isoladamente, mas é determinado pelas próprias condições concretas do mundo.

Diante do exposto é possível afirmarmos, portanto, que o desenvolvimento da criança depende das condições sociais concretas, ou seja, os avanços do seu desenvolvimento relacionam-se com o lugar que a criança ocupa nas relações sociais.

Assim, ainda segundo Leontiev (1978), é na idade pré-escolar que a possibilidade da criança inserir-se nas atividades humanas amplia-se, ao passo que se complexificam as ações da criança com os objetos, bem como sua compreensão das relações sociais presentes em seu entorno, por meio da brincadeira.

Pela sua actividade e sobretudo pelos seus jogos, que ultrapassaram o quadro estreito da manipulação dos objetos circundantes e da comunicação com os pais, a criança penetra num mundo mais vasto do que se apropria de forma activa (LEONTIEV, 1978, p. 287).

É por meio da brincadeira que a criança entra em um mundo mais amplo, possibilitando a reprodução e a compreensão do mundo real.

O próximo estágio do desenvolvimento psíquico da criança está ligado com sua entrada na escola, esse momento leva a reorganização do sistema das relações da criança com o mundo, já que ela passa a ter novas obrigações, além das que já possuía em relação aos pais e professores. A criança passa a se submeter às obrigações relativas à sociedade, assim: “Da sua realização dependerão o seu lugar na vida, a sua função e o seu papel social e, portanto, como consequência, todo o conteúdo da sua vida futura” (LEONTIEV, 1978, p. 289).

Desse modo, nota-se que quando há uma mudança do lugar da criança nas relações sociais, por meio da sua atividade, a vida passa a ter um sentido diferente para ela. As relações da criança passam a depender de um círculo social mais amplo, o qual possibilita que essa entre em uma nova forma de comunicação.

Para Leontiev (1978), a transição da criança para a adolescência relaciona-se com a possibilidade de inserir-se em novas formas sociais que antes eram inacessíveis a ela. Surgem novas exigências e necessidades sociais, propiciando, assim, novos interesses. Segundo o autor, surgem, pela primeira vez, interesses verdadeiramente teóricos, ou seja, além de conhecer a realidade, busca-se compreendê-la.

Quando o estudante torna-se trabalhador, no entanto, evidencia-se a ocupação de um novo lugar no mundo, sua vida adquire um conteúdo novo e passa a compreender a realidade sob outra ótica. É nesse sentido que a

[...] questão das forças motoras do desenvolvimento do psiquismo, é portanto a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais. É, porém, evidente que este lugar não determina por si só o desenvolvimento. Ele caracteriza simplesmente o nível atingido num dado momento. O que determina directamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta actividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta actividade depende por sua vez das condições em que ela vive (LEONTIEV, 1978, p. 291).

Leontiev (1978) apresenta a compreensão do desenvolvimento do psiquismo da criança a partir da análise do desenvolvimento da sua atividade, ou seja, como o desenvolvimento estrutura-se nas condições concretas da vida, é nesse sentido que a Educação passa a ter um papel fundamental.

Ao pensar nos processos de aprendizagem, a partir do entendimento Histórico-cultural do desenvolvimento humano não se limita, portanto, à experiência individual, mas entende-se que as propriedades psíquicas humanas manifestam-se durante o processo de desenvolvimento da Educação.

A Educação é que agirá diretamente sobre a atividade da criança, isto é, nas relações da criança com a realidade, determinando, assim, o desenvolvimento do seu psiquismo.

É importante ressaltarmos que ao falar em atividade, Leontiev (1978) não considera qualquer tipo de atividade determinante nesse processo de desenvolvimento, mas, a atividade dominante, chamada também de atividade principal.

Segundo o autor, cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um tipo de relação da criança com a realidade, essa relação é determinada pelo tipo de atividade que é dominante para ela em cada etapa. Desse modo, na passagem de um estágio a outro há uma mudança no tipo de atividade dominante e, conseqüentemente, no tipo de relação estabelecida com a realidade.

O conceito de atividade dominante, para Leontiev (1978), não diz respeito ao caráter quantitativo, mas ao conteúdo da atividade, destacando três características principais, sendo elas:

1º A atividade dominante diferencia-se dos novos tipos de atividades que surgem em cada período.

2º A atividade dominante forma ou reorganiza os processos psíquicos da criança.

3º A atividade dominante relaciona-se mais estreitamente com as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança.

A partir dessas características, evidencia-se que não é qualquer atividade determinante no processo de desenvolvimento da criança, mas aquelas que propiciam as principais mudanças em seus processos psíquicos e as particularidades da sua personalidade.

Nesse sentido, os limites dos estágios de desenvolvimento dependem, segundo Leontiev (1978), do conteúdo do psiquismo e de suas inter-relações com a condição sócio-histórica, logo

[...] não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro que depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Portanto, são as condições sócio-históricas que, também, determinam qual atividade se tornará dominante em cada estágio. Leontiev (1978) aponta as seguintes atividades dominantes em cada etapa de desenvolvimento

Apropriação da realidade material que circunda imediatamente a criança, o jogo através do qual a criança toma posse de uma esfera mais larga de fenômenos e relações humanas, a formação sistemática na escola, finalmente

a sua formação especializada ou a actividade de trabalho, tal é a sucessão das actividades dominantes, das relações dominantes que podemos constatar na nossa época e nas nossas condições (LEONTIEV, 1978, p. 294).

A partir das actividades dominantes e do tipo de relação que se estabelece com a realidade, Elkonin (1987), acordando com Leontiev (1978) sobre o papel fundamental desempenhado por essas actividades, formula uma periodização do desenvolvimento. Os períodos do desenvolvimento, segundo Elkonin (1987), são os seguintes: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis ou brincadeira de papéis sociais; atividade de estudo; comunicação íntima e atividade profissional/estudo.

Em relação à atividade dominante, nota-se que essa reorganiza-se à medida em que a criança torna consciente da não correspondência das possibilidades de suas ações com o mundo real, apresentando uma contradição que a leva a um novo estágio de desenvolvimento da sua vida psíquica. Essa contradição pode ser entendida como “crise”.

Segundo Leontiev (1978), as crises relacionam-se com a mudança de estágio e demonstram grandes rupturas e importantes saltos qualitativos no desenvolvimento da criança.

[...] a mudança do tipo dominante de actividade da criança e a sua passagem de um estágio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência (LEONTIEV, 1978, p. 296).

No caso da brincadeira de papéis sociais, como atividade dominante da criança no período pré-escolar, vê-se que é por meio dessa atividade que a criança apropria-se das funções e normas de comportamento presentes nas relações sociais, o que contribui com a formação da sua personalidade⁴³.

No entanto, diante do exposto, é possível afirmarmos que a compreensão por parte da criança, da realidade em que está inserida, relaciona-se diretamente com sua atividade, ou seja, a atividade dominante da criança em cada período expressa o tipo de relação estabelecida entre ela e a realidade, revelando, também, os avanços de cada período.

A partir dessa compreensão, Leontiev (1978, p. 303) afirma que “Toda ação consciente se forma, portanto, no interior de uma esfera de relações já constituídas, no interior de tal atividade que lhe determina as particularidades psicológicas”. Desse modo, torna-se impossível compreender o desenvolvimento da criança fora das relações reais estabelecidas com a

⁴³ As contribuições da brincadeira e seu papel no desenvolvimento infantil serão aprofundadas no próximo item do presente capítulo.

realidade, porém, isso não significa desconsiderar a dimensão imaginária nos processos de apropriação dos aspectos dessa realidade.

Leontiev (1978) demonstra, também, os avanços do desenvolvimento psíquico a partir da transformação de uma ação em operação e da mudança em habilidade e hábito. Com base nas ideias desse autor, sabe-se que o conceito de operação é entendido como um modo de executar uma determinada ação, a qual é determinada pelo seu fim, ou seja, a operação depende das condições em que são dadas para atingir esse fim, de um meio para que se estabeleça determinada ação, nas palavras do autor

Para transformar a ação de uma criança em operação devemos dar-lhe um fim novo no qual a ação considerada se torne o meio de execução de uma outra ação. Por outras palavras, o que era o fim da primeira ação deve transformar-se numa das condições de ação requerida pelo novo fim (LEONTIEV, 1978, p. 304).

Para compreender melhor essa transformação, Leontiev (1978) traz o exemplo da adição. O ato de somar pode ser tanto uma ação, quanto uma operação, ou seja, enquanto operação, ela é usada como um meio para atingir o fim, por exemplo, o de resolver um problema, diferente da simples ação de somar. Ao ser estabelecido essa mudança na atitude da criança, nota-se um avanço em seu desenvolvimento.

Em relação à memorização, por exemplo, o autor mostra que apenas instigar a criança a memorizar algo não leva à mudança em seu comportamento. É preciso que a ação de memorizar seja transformada em uma operação consciente, possível apenas com uma mudança no motivo que leva a criança a memorizar. Para tanto, a transformação de ação em operação e a mudança dos motivos não ocorrem de modo imediato e espontâneo, mas dependem dos adultos, por meio da Educação e do ensino escolar.

Conforme apontado, o desenvolvimento de uma atividade dominante caracteriza um dado estado de desenvolvimento. Ao desenvolver outros tipos de atividades, surge na consciência da criança novos fins e a formação de novas ações correspondentes a elas.

Como o desenvolvimento ulterior destas ações é limitado pelas operações que a criança já possui e pelo nível de desenvolvimento das suas funções psicofisiológicas, nasce uma certa disparidade entre uma e outra, que se resolve pelo acesso das operações e funções ao nível requerido pelo desenvolvimento das novas ações (LEONTIEV, 1978, p. 312).

Essa situação torna-se mais visível ao pensar na brincadeira na idade pré-escolar. Sabe-se que inicialmente a criança limita-se às ações exteriores executadas, com a ajuda de operações

motrizes preparadas pelo jogo manipulatório, ou seja, de explorar e manipular os objetos, sobretudo a partir dos seus aspectos materiais.

Em seguida, na idade pré-escolar, um novo tipo de brincadeira, a de papéis sociais, também denominado de jogo protagonizado, passa a exigir um meio de realização diferente, levando a mudança no conteúdo e nas ações, formando operações mentais internas nas crianças. Nessa brincadeira, a criança passa atribuir novos significados aos objetos e às situações, agindo na esfera da imaginação, e, portanto, indo além do que está presente na realidade.

De acordo com Leontiev (1978), no interior de um mesmo estado, o processo de mudança pode seguir dois caminhos: primeiro, de mudanças primitivas na esfera das relações sociais da criança, da sua atividade para o desenvolvimento das ações, operações e funções; segundo, de reorganização das funções e operações que aparecem secundariamente no desenvolvimento da esfera da atividade da criança.

Assim, destacamos que ao se desenvolver, a criança torna-se membro da sociedade, cumprindo novas obrigações que lhes são demandadas. Além da mudança concreta do lugar da criança no sistema de relações sociais, nota-se que a criança conscientiza e compreende tais relações. O desenvolvimento dessa consciência leva à mudança da motivação da sua atividade.

Antigos motivos perdem forças e nascem novos, que conduzem a uma reinterpretação da suas ações antigas, aparecendo, assim, uma nova atividade dominante e, conseqüentemente, um novo estágio de desenvolvimento. Essa passagem difere das transformações que se efetuam no mesmo estágio, já que partem da mudança de ações, operações e funções à mudança global da atividade (LEONTIEV, 1978).

Dessa maneira, Leontiev (1978) conclui que

[...] o conteúdo do desenvolvimento psíquico da criança reside antes na mudança de lugar de processos psíquicos particulares na atividade da criança e é disso que dependem os traços específicos que estes processos adquirem nos diferentes graus de desenvolvimento (LEONTIEV, 1978, p. 313).

Diante de todo o exposto, à guisa de conclusão, segue alguns pontos principais acerca do entendimento do desenvolvimento humano a partir da Teoria Histórico-cultural, objetivo do presente item.

É possível afirmarmos que, conforme trazido desde a epígrafe do presente item, o que difere o desenvolvimento dos animais e dos seres humanos é o processo de apropriação por parte desses das experiências sociais historicamente acumuladas pela humanidade. Tais experiências é que levam ao desenvolvimento psíquico dos seres humanos, ou seja, possibilitam a formação de características especificamente humanas.

Diferente dos animais, a criança ao nascer não simplesmente adapta-se ao mundo humano, mas apropria-se dele, de forma que ocorre uma transmissão a cada indivíduo em particular das aquisições do desenvolvimento da humanidade. É nesse processo de apropriação que as faculdades e funções humanas desenvolvem-se.

Nessa conjuntura, torna-se possível compreendermos como as características biológicas hereditárias são apenas condições (necessárias, mas não exclusivas) para a formação das faculdades e funções psíquicas.

Notamos que, uma das condições mais importantes para o desenvolvimento mental da criança é a apropriação da linguagem, sendo por meio dela que a criança apropria do conteúdo da experiência histórica da humanidade. “É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia” (LEONTIEV, 1978, p. 327), apropriando-se desses conceitos e conhecimentos, processos cognitivos adequados são efetuados.

Apropriar-se de um objeto ou de um fenômeno, implica realizar a atividade correspondente a eles, isto é, significa que a criança aprendeu a utilizar-se dele corretamente e que se formaram as ações, operações motoras e mentais necessárias para que essa apropriação fosse possível.

É importante ressaltarmos também, que esse processo não ocorre espontaneamente na criança, fora da comunicação com os adultos e das relações sociais estabelecidas. Os conhecimentos adquiridos não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade como nos animais, é preciso situações de Educação estabelecidas entre os adultos e as crianças para que esse conhecimento seja apropriado.

A apropriação dos conceitos, das noções, dos conhecimentos, supõe, portanto, a formação na criança das operações mentais adequadas. E para isso, elas devem ser elaboradas nela activamente. Elas aparecem, primeiramente, sob a forma de acções exteriores, que o adulto forma na criança e que em seguida apenas são transformadas em operações intelectuais interiores (LEONTIEV, 1978, p. 328-329).

Outro ponto fundamental trazido por Leontiev (1978) é acerca dos órgãos funcionais do cérebro, segundo o autor, eles surgem concomitantemente com a formação dos processos psíquicos especificamente humanos na criança, realizando “[...] as associações ou sistemas reflexos estáveis que permitem a execução de determinados atos” (LEONTIEV, 1978, p. 324).

Para o autor, as capacidades de formação de sistemas cerebrais funcionais já estão presentes nos animais superiores, porém, apenas nos seres humanos é que eles tornam-se verdadeiras neoformações do desenvolvimento psíquico.

Isso implica afirmar que, as crianças não nascem com os órgãos aptos a realizar as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos seres humanos, que se desenvolvem apenas por meio da aquisição da experiência humana. Os órgãos dessas funções são sistemas cerebrais funcionais que se formam no processo específico de apropriação, sua formação, portanto, depende das condições concretas de vida, ou seja, podem diferenciar-se a partir da realidade em que cada criança está inserida.

Desse modo, torna-se visível a importância do papel da Educação no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que o desenvolvimento infantil depende das condições históricas e sociais e, para que haja “[...] o desenvolvimento mais completo possível das aptidões de todos os homens [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 200) a Educação escolar precisa organizar-se ativamente para atingir esse fim.

No próximo item continuaremos a discussão acerca dos aspectos do desenvolvimento infantil, contudo, buscaremos aprofundar no papel da brincadeira nesse processo, apontando sua origem histórica e social, suas possibilidades e importância no desenvolvimento da criança.

2.3 O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança

Parece-me que do ponto de vista do desenvolvimento, brincar não é a forma predominante de atividade, mas é, em certo sentido, a fonte principal do desenvolvimento na idade pré-escolar (VYGOTSKY, 2002, p. 01, tradução nossa) [...]

Eu penso que na busca do critério para distinguir a atividade de brincar da criança das outras formas gerais de atividade deveria ser aceito que na brincadeira a criança cria uma situação imaginária. Isso é possível com base na separação dos campos de visão e sentidos que ocorrem no período pré-escolar (VYGOTSKY, 2002, p. 04, tradução nossa⁴⁴).

Ao apresentar os conceitos histórico-culturais fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil ancorados na Teoria Histórico-cultural, este item se deterá no papel da brincadeira no processo de desenvolvimento humano. Em consonância com as ideias expressas na epígrafe, buscaremos explorar as especificidades da brincadeira, demonstrando, assim, sua importância para o desenvolvimento infantil.

Conforme destacado o caráter coletivo da Teoria Histórico-cultural, também nos debruçaremos mais detalhadamente nas ideias de um dos teóricos clássicos dessa Teoria,

⁴⁴ No original: “It seems to me that from the point of view of development, play is not the predominant form of activity, but is, in a certain sense, the leading source of development in preschool years” (VYGOTSKY, 2002, p. 01) [...]

“I think that in finding criteria for distinguishing a child’s play activity from his other general forms of activity it must be accepted that in play a child creates an imaginary situation. This is possible on the basis of the separation of the fields of vision and meaning that occurs in the preschool period” (VYGOTSKY, 2002, p. 04).

Daniil B. Elkonin (1904-1984), compreendendo-o como fundamental para compreensão da brincadeira a partir dessa perspectiva, não desconsiderando as contribuições dos demais, pois importantes ideias também foram elaboradas por L.S. Vygotsky acerca da temática, as quais serão abordadas mais adiante.

Daniil B. Elkonin, nasceu no dia 29 de fevereiro de 1904 em uma pequena aldeia pertencente a província de Poltava na Ucrânia, em um período pré-revolucionário, desenvolveu seus estudos e trabalhos nesse contexto de luta e desejo da construção de um novo homem, orientado pelos princípios de uma sociedade socialista, apresentou como base teórica e metodológica de seus trabalhos o marxismo.

No ano de 1924, Elkonin entrou para o curso de Psicologia no Instituto Pedagógico de Herzen e em 1931 conheceu L.S. Vygotsky, tornando-se seu auxiliar. Como dito anteriormente, L.S. Vygotsky teve uma morte precoce no ano de 1934 e a partir de então, D.B. Elkonin conheceu e passou a trabalhar com o grupo de A. N. Leontiev (LAZARETTI, 2011).

Dentre os inúmeros trabalhos, pesquisas e publicações do autor, a obra “Psicologia do jogo” merece grande destaque, primeiramente porque foi publicada depois de cinquenta anos de pesquisa do autor e de seus colaboradores sobre o jogo, demonstrando a densidade e riqueza dos resultados alcançados e, segundo, porque no Brasil é a única obra do autor traduzida na língua portuguesa, sendo referência de muitos dos trabalhos nacionais da área.

As ideias de D. B. Elkonin, assim como de toda a Teoria Histórico-cultural no Brasil são pouco exploradas em profundidade, talvez pela escassez de materiais traduzidos, o que demonstra Lazaretti (2011) nos números reduzidos de trabalhos nacionais da área de Psicologia e Educação. Segundo a autora, os trabalhos que abordam as ideias de D.B. Elkonin, centram-se na obra “Psicologia do jogo”, tornando desconhecidos os demais trabalhos do autor em âmbito nacional.

“Psicologia do jogo” foi publicada pela primeira vez em 1978 e sua tradução no Brasil ocorreu em 1988. Nessa obra, reúnem-se trabalhos experimentais e teóricos desenvolvidos pelo autor e seus colaboradores, o que para Lazaretti (2011, p.81) é uma “[...] coletânea de trabalhos produzidos pelo autor no decorrer de sua carreira científica”, nela, é possível compreender a origem histórica e social da brincadeira. Nesse livro, o autor também especifica, a partir da análise da brincadeira de papéis sociais (também chamado de jogo de papéis ou jogo protagonizado), sua importância no desenvolvimento infantil.

Diante dessas contribuições percebe-se que embasado na perspectiva Histórico-cultural, a brincadeira não é vista como um fenômeno de natureza ou de origem biológica, mas gerada a

partir das condições sociais, ou seja, é possível compreender que a brincadeira de papéis sociais surgiu a partir das necessidades sociais ao longo da história.

Elkonin (2009)⁴⁵ evidencia que nas sociedades primitivas não haviam uma fronteira muito delimitada (estabelecida) entre os adultos e as crianças. A independência da criança ocorria precocemente, como uma consequência das condições de sua vida e do lugar que ocupava dentro da sociedade da época, dentro dessas sociedades “[...] com uma organização comunitária primitiva do trabalho, as crianças incorporam-se muito cedo ao labor produtivo dos adultos, participando nele na medida de suas forças” (ELKONIN, 2009, p.56).

Nessas estruturas sociais, verifica-se a partir dos trabalhos de etnógrafos e exploradores trazidos por Elkonin (2009), que as brincadeiras das crianças eram escassas e seus jogos ainda não eram protagonizados, devido, portanto, a posição em que ocupavam dentro da sociedade.

A organização do trabalho da época, com ferramentas e formas primitivas, possibilitava a criança inserir-se no mundo do trabalho desde muito cedo, desse modo é possível compreender que: “A vinculação direta das crianças a toda a sociedade, mediante o trabalho em comum, excluía qualquer outro vínculo entre a criança e a sociedade” (ELKONIN, 2009, p.60).

A partir dessa posição ocupada pela criança na sociedade não havia necessidade de reproduzir o mundo do trabalho ou as relações sociais, das quais não fazia parte, não havia, portanto, a brincadeira de papéis sociais.

Com a complexificação das formas de caça e pesca, foram ganhando espaço as formas de produção mais elevadas como a agricultura e a pecuária, a sociedade passou a se estruturar de modo diferente, ou seja, uma nova divisão do trabalho fez-se presente, influenciando os aspectos econômicos e sociais.

Diante dessas mudanças, a posição da criança dentro da sociedade, também, alterou-se, passando a ser designado o domínio de ferramentas que utilizariam no mundo do trabalho quando se tornasse adulto, assim, a criança começou explorar esses instrumentos, feitos de tamanhos reduzidos, para que aprendessem seu uso, sendo orientada nesse processo pelos adultos, já que seria impossível a compreensão sem essa mediação.

Nota-se portanto, que inicialmente a criança responde à demanda de incorporação precoce ao trabalho, tornando-se independente desde pequena. Com as transformações no modo de produção, a criança afasta-se aos poucos do mundo do trabalho (do adulto), restringindo a aprendizagem ao uso de instrumentos e ferramentas laborais dos adultos.

⁴⁵ O presente trabalho utilizou a 2ª edição da tradução da obra “Psicologia do jogo” de Daniil B. Elkonin, do ano de 2009.

Os resultados das pesquisas citadas por Elkonin (2009) evidenciam que, nesse período, as raras situações de brincadeira de papéis sociais não retratavam o mundo do trabalho, mas situações inacessíveis para as crianças da época. Para o autor, não é possível determinar em que momento surgiu a brincadeira de papéis sociais com precisão, já que essa origem “Pode ser diferente entre os diversos povos, segundo as condições de sua existência e as formas de passagem de uma fase inferior a outra superior” (ELKONIN, 2009, p. 78).

Ao se complexificarem ainda mais os modos de produção, levando às mudanças nas relações sociais, a criança foi afastada cada vez mais do mundo do trabalho, tanto que a própria aprendizagem do uso das ferramentas passou a ser adiada.

Segundo Elkonin (2009), todas essas transformações históricas e sociais levaram ao prolongamento da infância e ao surgimento de um novo período no desenvolvimento da criança, “[...] o qual pode ser justificadamente denominado de período dos jogos protagonizados e recebeu na moderna psicologia infantil e na pedagogia o nome de período de desenvolvimento pré-escolar” (ELKONIN, 2009, p. 80).

O fundamental dessa compreensão histórica da origem da brincadeira, trazida por Elkonin (2009), é notarmos que a brincadeira surgiu a partir da mudança do lugar ocupado pela criança dentro da sociedade, ou seja “O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie” (ELKONIN, 2009, p. 80). Afastando-se todas as ideias de caráter inato das atividades lúdicas das crianças, frequentes nas escolas de Educação Infantil atualmente.

Logo, é possível compreendermos a característica da abordagem Histórico-cultural na compreensão de que tanto a brincadeira quanto a criança não são vistos como isolados do meio social que estão inseridos.

Com as contribuições da Psicologia Soviética, entende-se que a brincadeira possui um conteúdo e uma estrutura específica “[...] um objeto, motivos peculiares de atividade e um sistema peculiar de ações” (ELKONIN, 2009, p. 205). O objeto da atividade da criança na brincadeira é o adulto, o que o adulto faz, com que finalidade e as relações que estabelecem nesse fazer, assim, as motivações principais da brincadeira estão relacionadas com o agir como um adulto, não significa ser um adulto, mas atuar como tal (ELKONIN, 2009).

A evolução da atividade lúdica, portanto, liga-se com todo o desenvolvimento da criança. Baseado na periodização proposta por Elkonin (1987), apresentada anteriormente, vê-se que a brincadeira de papéis sociais origina-se depois da atividade objetal manipulatória, ou seja, após consolidar as coordenações sensório-motoras fundamentais da criança. Tais

coordenações permitem que a criança manipule e atue com os objetos, pois ao explorar os objetos, importantes formações no desenvolvimento infantil fazem-se presentes, como a orientação espacial da criança.

Contudo, destacamos a ideia que o desenvolvimento da brincadeira requer desde o início a ação conjunta entre o adulto e a criança. Primeiramente, a criança executa ações repetidamente com os objetos, ao final dos dois anos e meio aproximadamente, a criança baseia-se nas ações dos adultos e passa a imitá-los, reproduzindo sequências de atos com os objetos, porém, nesse período as ações não demonstram uma continuidade lógica. Apenas ao final dos dois anos completos e início dos três anos, a criança passa a articular suas ações, reproduzindo ações da vida real.

As manipulações primárias com os objetos levam a uma nova forma de comunicação entre a criança e os adultos, que passa a ser mediada pelos objetos, segundo Elkonin (2009)

[...] é uma condição importantíssima do intenso desenvolvimento das ações com os objetos na primeira infância. Já traz implícita a atitude com o adulto como depositário de modelos de ações com os objetos e uma carga antecipada de simpatia do adulto pela criança (ELKONIN, 2009, p. 216).

É o adulto quem oferece à criança um modelo de ação com o objeto, sem esse modelo as compreensões fundamentais para a mudança na relação da criança com os objetos futuramente ocorreriam de modo diferente, uma vez que baseada no modelo de ação do adulto é que a criança aprende tanto a manipulação geral com os objetos, quanto a compreensão do seu significado social.

Assim, é possível notarmos o papel fundamental do adulto nas ações da criança com os objetos desde a primeira infância, é por meio da orientação do adulto que a criança compreende os usos e significados sociais dos objetos, importante para o surgimento posterior da brincadeira de papéis sociais.

Elkonin (2009) afirma que, após esse período de manipulação, na primeira infância, notam-se as premissas fundamentais de transição para a brincadeira de papéis sociais.

[...] todas as premissas fundamentais do jogo se apresentam durante o desenvolvimento da atividade da criança com os objetos sob os auspícios de adultos e em atividade conjunta com estes. A criança reproduz as ações com os objetos, primeiro, somente com aqueles que lhe serviram para formá-las com a ajuda de adultos (ELKONIN, 2009, p. 231).

Na primeira infância a ação da criança centra-se no objeto, na exploração e na sua manipulação. No final dos dois anos completos e início dos três anos, surge a fala protagonizada, a criança passa a atribuir nomes aos objetos e sua relação com eles ocorre de

modo diferente da simples exploração. Já na idade pré-escolar, a criança passa a representar os episódios da vida real, reproduzindo as relações sociais em que está inserida, demonstrando argumentos bem definidos e desenvolvendo, assim, a brincadeira de papéis sociais.

Dessa maneira, o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, segundo Elkonin (2009), parte da ação concreta da criança com os objetos, passando pela ação lúdica sintetizada e atingindo a ação protagonizada, sendo que seu desenvolvimento máximo ocorre na segunda metade da idade pré-escolar, por volta dos quatro anos e meio.

Para exemplificar esse caminho de desenvolvimento da brincadeira, o autor mostra que primeiro há um objeto (por exemplo, uma colher), com esse objeto a criança passa a reproduzir a ação cotidiana correspondente a ele (como dar de comer com a colher), em seguida ela amplia essa ação (dando de comer à boneca com a colher), por fim, a criança passa a assumir um papel, ou seja, a agir conforme o papel de um adulto (dando de comer à boneca com a colher como a mamãe) (ELKONIN, 2009).

Na “Psicologia do jogo” é possível verificarmos a riqueza no grande número de resultados das pesquisas sobre o desenvolvimento da brincadeira e as conclusões extraídas por Elkonin (2009). A partir delas, o autor aponta as fases do desenvolvimento da brincadeira, sendo elas:

1ª Fase - Inicialmente não há a presença de regras e nem de argumentos, a ação da criança restringindo-se à manipulação dos objetos.

2ª Fase - Depois nota-se a presença de papéis e de argumentos, mas ainda não aparecem com frequência regras claras e bem definidas, nos raros casos em que elas aparecem, as crianças ainda não as compreendem.

3ª Fase - Em seguida observa-se o aparecimento de regras mais claras, porém, todas atreladas ao tema da brincadeira.

4ª Fase - Por fim, nota-se a mudança no caráter das regras, nessa fase as regras são criadas antes de iniciar a brincadeira e independem do seu tema.

O que deve ficar claro, é que seguindo toda a compreensão Histórico-cultural da brincadeira, tais fases não são determinadas pela idade cronológica da criança, mas por seu próprio grau de desenvolvimento.

É interessante observar os resultados trazidos por Elkonin (2009), nos quais evidenciam, também, a importância das ações lúdicas na vida da criança. Tais resultados exemplificam a diferenciação das ações das crianças quando inseridas em atividades lúdicas, demonstrando que a motivação da atividade (presente na atividade lúdica) é que torna a ação da criança

diferenciada, ou seja, a interpretação de um papel atrativo para ela é que estimula suas ações, executando-as de modo distinto.

Outro aspecto importante a ser destacado no desenvolvimento da brincadeira são os motivos que levam ao seu desenvolvimento.

A compreensão Histórico-cultural acerca da origem da brincadeira, conforme já destacado, acredita que seu surgimento não se deu de modo espontâneo e “natural”, mas, a brincadeira surgiu como uma necessidade social e seu desenvolvimento depende da ação do adulto com a criança, desse modo, o que motiva a criança a desenvolver essa atividade (de brincar) encontra-se externamente.

Esse é justamente um dos pontos-chaves para entender a brincadeira na perspectiva Histórico-cultural, isto é, compreender que a brincadeira não é inata na criança, mas dependente de fatores externos, das condições históricas, culturais e sociais presentes em seu entorno.

Vygotsky (2002) destaca os motivos e as necessidades como dois importantes aspectos para a compreensão da brincadeira, uma vez que o avanço de um estágio de desenvolvimento da criança para outro relaciona-se com uma mudança nos motivos que levam às ações. Essas novas necessidades contribuem para o desenvolvimento da criança, ao passo que se estabelece novas exigências de seu comportamento.

Assim, a partir da relação da criança no seu meio social e das ações conjuntas com os adultos, o desejo de agir como um adulto leva ao surgimento da brincadeira de papéis sociais. O que é impossível para a criança na vida real (agir como um adulto), torna-se possível dentro da brincadeira de papéis sociais, desse modo, são as relações sociais existentes que motivam a criança a brincar.

Sendo assim, a brincadeira de papéis sociais é motivada pelo desejo de interpretar um papel, possível pela capacidade da criança de representar algo que difere da realidade. A possibilidade de agir a partir de um papel assumido na situação lúdica é um ponto fundamental para sua compreensão.

Nesse processo, a criança precisa captar as características principais das ações do papel assumido, para, então, reproduzi-lo, ou seja, ao observar as ações dos adultos no seu meio social, a criança passa a apreender os traços principais das ações que esse adulto desempenha, nas palavras de Elkonin

Pode-se supor que o conteúdo do papel se desenvolve precisamente em relação com o caráter dessa captação e vai desde a escolha das ações objetivas exteriores características do adulto até as suas relações com outras pessoas (ELKONIN, 2009, p. 283).

Em consonância com a compreensão Histórico-cultural de desenvolvimento infantil, exposta no item anterior, Elkonin (2009) considerando a importância das atividades dominantes da criança em cada período, afirma que, na idade pré-escolar é a brincadeira de papéis sociais que proporciona os avanços no desenvolvimento psíquico da criança, o qual, segundo o autor, não poderia evoluir ou evoluiria de modo limitado em outros tipos de atividades.

Ao saber que os motivos e as necessidades que dão origem a brincadeira referem-se ao desejo da criança em atuar como um adulto, é possível identificar que ao passo que a criança satisfaz esse desejo, ela passa a ter uma nova compreensão da realidade, isto é, “[...] todos os objetos e ações com eles realizados estão inseridos num novo sistema de relações da criança com a realidade” (ELKONIN, 2009, p. 404).

Desse modo, com a brincadeira de papéis sociais a criança estabelece uma relação diferente diante do mundo em que está inserida, assumindo novas compreensões e responsabilidades. Podemos afirmar, portanto, que é por meio dessa brincadeira que a criança torna-se consciente do seu papel e das relações sociais estabelecidas.

Na brincadeira de papéis sociais coletiva, por exemplo, cada participante age em relação ao seu parceiro a partir da nova posição que cada um assume dentro do jogo, estabelecendo, também, uma relação com o novo sentido atribuído aos objetos. Em outras palavras, todos os participantes têm que aceitar o significado que determinado objeto representa na brincadeira, revelando, assim, uma atividade cooperante das crianças, segundo Elkonin (2009) é esse aspecto que confere a importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento intelectual da criança, nas palavras do autor

[...] não se trata apenas de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas de que muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posições e coordenação do critério de um com os outros critérios possíveis. Essa mudança oferece precisamente a possibilidade e abre o caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais (ELKONIN, 2009, p.413).

A brincadeira de papéis sociais possibilita que a criança mude de posição, sendo capaz de sair da posição limitada dentro das relações sociais e alterando, também, sua relação com os objetos com os quais está atuando, possível por meio das situações imaginárias. Diferentemente das crianças menores, ao atingir a idade pré-escolar, a criança estabelece uma nova relação com seus desejos e encontra na brincadeira um espaço onde seus desejos irrealizados podem ser satisfeitos.

Segundo Vygotsky (2002), essa afirmação não implica que a brincadeira se desenvolve como resultado de cada e de todos os desejos insatisfeitos da criança e tão pouco que a criança é consciente dos motivos que orientam suas ações, mas é estabelecida uma nova relação entre a criança e seus desejos, sendo possível a partir das situações imaginárias presentes na brincadeira.

Na situação imaginária a criança vivencia um tipo de liberdade, denominada por Vygotsky (2002), de “liberdade ilusória”. Essa liberdade relaciona-se com a possibilidade da criança distanciar-se das restrições encontradas no mundo real, porém, ela é ilusória pela existência das regras em toda situação imaginária, as quais delimitam as ações da criança, em outras palavras, a criança brinca de acordo com as regras presentes na situação imaginária.

No entanto, embora presentes nas situações imaginárias, as regras derivam-se do mundo real a partir das regras de comportamento entre as pessoas. A partir dessas regras de comportamento que a conduta da criança é reestruturada, tornando-se arbitrada, isto é, aquela conduta “[...] que se apresenta em conformidade com um modelo (independentemente de se dar em forma de ato de outra pessoa ou de regra manifesta) e que se verifica por confrontação com tal modelo” (ELKONIN, 2009, p.417).

Assim, nota-se que na brincadeira de papéis sociais as regras estão relacionadas com o papel que a criança passa a interpretar, desse modo, “[...] o papel está organicamente vinculado à regra de conduta, e de que a regra vai, pouco a pouco, destacando-se como núcleo central do papel representado pela criança” (ELKONIN, 2009, p. 324).

No processo de representação de um papel, a criança é capaz de comparar e de verificar o modelo de conduta presente no mesmo, dessa maneira, a interpretação de um papel leva a criança a verificar, também, o seu próprio comportamento. Diante disso, Elkonin (2009) afirma que “Todo jogo está em poder de uma ideia cativante e impregnada de excitação, mas já contém todos os componentes fundamentais da conduta arbitrada” (ELKONIN, 2009, p. 420). Podemos afirmar, portanto, que na brincadeira a criança apreende o mundo humano, regido por regras e relações sociais.

Do mesmo modo que em toda situação imaginária há regras, em todas as regras nota-se a presença de situações imaginárias. Segundo Vygotsky (2002), a evolução da brincadeira da criança ocorre, inicialmente, evidenciando a situação imaginária e, posteriormente, ocultando-as, ou seja, nos jogos com regras, por exemplo, as regras tornam-se explícitas e a situação imaginária não deixa de existir, porém, torna-se menos evidente.

Ainda de acordo com Vygotsky (2002), a presença da imaginação na brincadeira da criança a partir dos três anos aproximadamente, deve ser entendida como um ponto central, já

que a imaginação possibilita uma mudança no comportamento da criança que até esse momento limitava-se às situações reais.

Conforme apontado, o comportamento das crianças menores é determinado pelos objetos e pelas situações reais, ao passo que a imaginação passa a fazer parte da brincadeira, na brincadeira de papéis sociais, o comportamento da criança muda. A criança passa a agir a partir de uma situação que não é mais a situação real e, sim, uma situação imaginária. Nessa situação, a criança age de acordo com os significados atribuídos e não de acordo com os significados reais, assim

Agir em uma situação que não é vista, mas apenas concebida em um nível imaginário e em uma situação imaginária, ensina a criança a orientar o seu comportamento não apenas pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta imediatamente, mas também pelo significado dessa situação (VYGOTSKY, 2002, p. 08, tradução nossa⁴⁶).

Nesse sentido, Vygotsky (2002) afirma que a criança durante a brincadeira revela seu pensamento separado dos objetos, agindo de acordo com as regras determinadas pela situação imaginária e não a partir dos objetos com que está se relacionando. Segundo o autor, a brincadeira é um processo de transição, ao passo que a criança muda o significado dos objetos na situação imaginária, as estruturas psicológicas básicas que determinam a relação dela com a realidade é radicalmente alterada.

Diante disso, é possível afirmarmos que inicialmente predomina-se na brincadeira o objeto, tendo o significado subordinado a ele; em seguida, os significados sobressaem-se e tornam-se mais importantes. É válido destacarmos que a criança, nesse período, é capaz de agir de modo diferente nas situações lúdicas e nas situações reais.

Nas situações cotidianas, a criança lida com o objeto a partir do significado real. Ela consegue estabelecer a diferenciação do significado do objeto real na vida real, do significado atribuído a ele nas situações imaginárias. Para Vygotsky (2002), surge, nesse momento, uma contradição muito interessante. Em suas palavras

[...] a criança atua com significados descolados dos objetos e ações, mas na ação real com os objetos atua com eles em unidade. Essa é a natureza transitória da brincadeira, que a torna um intermediário entre as restrições puramente circunstanciais (VYGOTSKY, 2002, p. 09, tradução nossa⁴⁷).

⁴⁶ No original: “Action in a situation that is not seen, but only conceived on an imagined level and in an imaginary situation, teaches the child to guide his behavior not only by immediate perception of objects or by the situation immediately affecting him but also by the meaning of this situation” (VYGOTSKY, 2002, p. 08).

⁴⁷ No original: “[...] the child operates with meanings severed from objects and actions, but in real action with real objects operates with them in fusion. This is the transitional nature of play, which makes it an intermediary between the purely situational constraints” (VYGOTSKY, 2002, p. 09).

Esse ponto intermediário ocupado pela brincadeira, situa-se entre as restrições circunstanciais presentes na primeira infância e o ato de pensar, no qual, a criança é totalmente livre das situações reais, ou seja, quando a criança imagina mentalmente um determinado objeto sem vê-lo ou quando atribui um novo significado ao objeto. A mudança de significados, que inicialmente é feita de modo inconsciente pela criança, pode ser entendida como o início do pensamento conceitual.

Outro importante aspecto contemplado durante a brincadeira é o controle do comportamento da criança, durante a situação lúdica a criança passa a subordinar-se às regras presentes, renunciando, assim, seus desejos e gerando novas demandas para que não aja a partir do seu impulso imediato.

Essa situação ocorre porque, segundo Vygotsky (2002), cumprir as regras na brincadeira, aparenta ser mais prazeroso para a criança do que agir conforme seu impulso imediato. Um afeto é superado por outro mais forte, gerando, assim, um novo desejo para a criança, de modo que o desejo imediato da criança é substituído, portanto, pelo desejo do “eu fictício” estabelecido na brincadeira, a partir da situação imaginária.

Logo, podemos afirmar que as possibilidades da criança ampliam-se durante a brincadeira, o que é possível por meio da imaginação. É por meio da brincadeira que a criança atinge novas conquistas como: autocontrole, substituição de significados, pensamento dissociado dos objetos materiais e subordinação de suas ações à determinadas regras.

A imaginação, característica exclusivamente humana, contemplada nas situações lúdicas das crianças, merece aqui uma explicação maior, já que para Vygotsky (2009), ela representa uma função psicológica superior importante para o desenvolvimento psíquico, e, segundo o autor, a imaginação é uma condição necessária para toda atividade mental humana, sendo, portanto, “[...] vista como uma nova formação que se tornou historicamente viável, fazendo parte do sistema de funções psicológicas superiores” (SMOLKA, 2009, p. 30).

Primeiramente faz-se necessário compreender que a importância das experiências sociais no desenvolvimento humano ocorre pela plasticidade que esse possui, ou seja, a característica plástica do cérebro humano é que possibilita modificar suas estruturas a partir dos estímulos e conservar tais modificações, ou seja, as experiências anteriores mantêm-se.

As marcas dessas experiências permanecidas no cérebro são reproduzidas e reelaboradas, culminando em novos comportamentos. Assim, a imaginação surge a partir da atividade criadora baseada na capacidade de combinação do cérebro humano.

Vygotsky (2009) afirma que, a criação é a condição da existência humana e todo objeto presente na vida cotidiana é uma imaginação cristalizada dos seres humanos. Contudo, o processo de criação humana deve ser visto, embasado nas ideias do autor, como regra e não exceção, isso implica na possibilidade de criação de todos os seres humanos, uma vez que “[...] é na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo” (SMOLKA, 2009, p.10).

Diante disso, é importante entender a relação dialética que a imaginação estabelece com a realidade. A criação pode ser entendida, baseada nas ideias de Vygotsky (2009), como uma combinação e reelaboração das experiências anteriores, assim, quanto maior for o acúmulo e a riqueza dessas experiências, maiores serão as condições para a criação.

Logo, é exatamente nesse ponto que se evidencia a importância da ação dos adultos com as crianças, por exemplo, na prática pedagógica, uma vez que pensando nos professores da Educação Infantil que atuam diretamente com as crianças menores de cinco anos, esses podem (e precisam) ampliar e enriquecer as experiências das crianças para que o processo de criação seja alcançado e enriquecido.

É possível notar, por exemplo na brincadeira das crianças, que elas não apenas reproduzem exatamente aquilo que já viveram, mas as experiências vividas são reelaboradas de forma criativa, ou seja, podemos afirmar que quanto mais experiências as crianças vivenciarem, maiores serão suas possibilidades de criação.

A relação dialética entre a imaginação e a realidade também é vista, ao passo que tanto a realidade possibilita e enriquece a imaginação, quanto à imaginação leva a compreensão e ampliação da realidade. Em outras palavras, sabe-se que por meio da imaginação é possível que a criança compreenda algo que ainda não vivenciou diretamente, mas que foi vivido por outras pessoas, assim, sua experiência também é enriquecida.

Dessa relação dialética resulta, o que Vygotsky (2009) chama de duplo papel desempenhado pela imaginação, já que esta pode tanto afastar os seres humanos da realidade, quanto aproximá-los. Por meio da imaginação é possível viver situações passadas ou até futuras, podendo atuar tanto no mundo real quanto no mundo da imaginação.

Para Vygotsky (2009), na base da atividade criadora há sempre uma inadaptação do indivíduo frente a realidade, segundo o autor, se os seres humanos fossem completamente adaptados à realidade não haveria necessidade de criar algo novo, de atender às necessidades que surgem nesse processo de inadaptação.

Mais uma vez, é válido destacarmos que a imaginação não acontece descolada das condições concretas, é preciso condições materiais e psicológicas para a criação, para invenção

de algo novo ou de qualquer descoberta. Deste modo, Vygotsky (2009) afirma que qualquer grande inventor ou criador nada mais é do que fruto do seu tempo e do seu meio social.

Diante disso, são de grande importância as considerações que Vygotsky (2009) traz acerca das variações nas possibilidades de criação das pessoas

Se as condições de vida não são simplesmente dadas, mas são social e historicamente construídas, impõem-se ao homem as demandas de elaboração coletiva da consciência e de transformação e criação de condições apropriadas de humanização. O trabalho educativo é fundamental nesse processo (VYGOTSKY, 2009, p. 42).

Portanto, notamos a importância do trabalho educativo no desenvolvimento das condições materiais para que as crianças criem e se desenvolvam plenamente, ampliando suas possibilidades.

As ideias acerca do desenvolvimento da imaginação, ancoradas sobretudo em Vygotsky (2009), leva a concluirmos que a imaginação da criança é menos rica do que a do adulto, já que as experiências vividas possibilitam a criação, sabe-se que a criança, devido sua idade viveu menos que o adulto, logo, possui menos experiências e, conseqüentemente, menos condições para criação. Para o autor, o que pode levar a outras interpretações é que “A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos” (VYGOTSKY, 2009, p. 46).

Tais considerações acerca da imaginação e do processo de criação da criança são fundamentais para pensarmos o trabalho na Educação Infantil, já que, em consonância com a compreensão Histórico-cultural do desenvolvimento da criança, torna-se evidente o papel do adulto e das condições sociais no desenvolvimento do processo de criação da criança. Sabendo que as situações imaginárias fazem-se presentes nas atividades lúdicas dessas, cabe aos adultos organizá-las, enriquecendo e possibilitando os processos de criação da criança.

Para concluirmos este item, podemos afirmar que Vygotsky (2002), assim como os demais teóricos explorados no presente trabalho, explicita a compreensão de que a brincadeira não é a atividade predominante da infância, mas é aquela que representa o fator principal do desenvolvimento infantil. Em outras palavras, a importância da brincadeira para a criança não se deve ao fato dela ser a atividade mais recorrente, mas, por possibilitar o desenvolvimento dessa, ou seja, é a atividade lúdica que leva a criança a avançar e que determina o desenvolvimento infantil.

Na brincadeira a criança age além da média da sua idade, como se tentasse sempre ir além do seu nível de comportamento, evidenciando a afirmação de Vygotsky (2002) de que a brincadeira cria a zona de desenvolvimento proximal da criança.

Para Elkonin (2009), deve ficar claro as importantes contribuições da brincadeira para o desenvolvimento psíquico da criança, “[...] uma vez que sua evolução prepara a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo” (ELKONIN, 2009, p. 421).

2.4 Algumas considerações

A partir das ideias elaboradas pelos clássicos da Teoria Histórico-cultural trazidas no presente capítulo, diferente da visão presente nos documentos oficiais do MEC acerca da brincadeira, propagada no contexto brasileiro, foi possível compreendermos a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, ao passo que, por ser a atividade dominante da idade pré-escolar, é ela quem conduz as principais transformações no desenvolvimento infantil.

A criação da situação imaginária contemplada na brincadeira, por exemplo, é imprescindível para o desenvolvimento infantil por representar a base do pensamento abstrato da criança, estabelecendo desde a idade pré-escolar novas relações entre as situações reais e aquelas que se encontram na esfera do pensamento.

A “liberdade ilusória”, também presente durante a brincadeira no momento em que a criança passa a subordinar suas ações a partir do significado e das regras estabelecidas na situação imaginária, possibilita que a criança aprenda e reconheça de modo consciente suas próprias ações e limitações, bem como a lidar com a mudança dos significados dos objetos nas situações reais e imaginárias.

Diante do exposto, podemos destacar algumas das possíveis contribuições da brincadeira para a criança, a saber: direção e controle consciente de suas ações; desenvolvimento da sua personalidade; consciência de si própria, dos outros e das relações estabelecidas nesse processo; subordinação aos modelos de comportamento e dos seus desejos imediatos e a presença da situação imaginária.

Portanto, podemos afirmar que a brincadeira representa um fator imprescindível para o desenvolvimento da criança, embasado na abordagem Histórico-cultural, sua importância se deve ao fato dela representar a atividade dominante da idade pré-escolar, gerando os principais avanços no desenvolvimento infantil.

Toda a compreensão exposta no presente capítulo é importante para aqueles que atuam diretamente com a criança menor de cinco anos, pensando especialmente no professor de

Educação Infantil. Compreender como a criança desenvolve-se, assim como a natureza Histórico-cultural da brincadeira, seu papel e importância nesse processo é fundamental para que o professor estruture seu trabalho visando o desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças pequenas.

Tendo em vista que no primeiro ano de vida predomina a comunicação emocional direta entre o bebê e o adulto e, até os três anos as ações da criança centram-se na atividade objetal e que tais ações representam a base das situações lúdicas futuras, o professor pode (ou deve) planejar suas atividades possibilitando a exploração e manipulação dos bebês e das crianças com os objetos, uma vez que se entende que tais ações não se desenvolverão naturalmente de modo satisfatório e, portanto precisa necessariamente da ação planejada do adulto.

Em seguida, na brincadeira de papéis sociais, por exemplo, ao ter clareza sobre a importância dessa no desenvolvimento da criança, já que é ela que proporciona as formas superiores do psiquismo da criança na idade pré-escolar, como a imaginação; o controle do próprio comportamento e a compreensão de si e do mundo que a cerca; o professor pode (ou deve), organizar o ambiente da Educação Infantil possibilitando que essa brincadeira ocorra.

Disponibilizando uma diversidade de materiais e, acima de tudo, de experiências sociais que irão enriquecer a brincadeira de papéis sociais das crianças e possibilitar que ela se desenvolva, ao saber que espontaneamente não surgirá. O professor deve, assim, atuar ativamente na direção e organização da brincadeira de papéis sociais, visando contribuir com a compreensão da realidade pelas crianças.

Outro ponto importante, trazido em Elkonin (2009), é notar a diferença nas ações das crianças ao desempenhar determinada atividade quando imersas em situações lúdicas, demonstrando que a atividade lúdica proporciona maior envolvimento e interesse das crianças nessas atividades. Diante disso, torna visível como os professores podem utilizar a brincadeira como meio para envolver as crianças em atividades de ensino, já que elas se sentirão mais envolvidas e motivadas para aprender algo novo.

Entendemos aqui, que “aprender algo novo” relaciona-se diretamente com os conhecimentos científicos, implicando, portanto, na necessidade de uma formação sólida do professor de Educação Infantil, para que esse domine, além dos conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança, conceitos científicos, ou seja, os conhecimentos construídos historicamente e acumulados pela humanidade.

Nos próximos capítulos do presente trabalho nos deteremos nas contribuições dos autores contemporâneos escolhidos da Teoria, os quais objetivam dar continuidade nas pesquisas e discussões da Teoria Histórico-cultural. As pesquisas e contribuições dos autores

contemporâneos serão discutidas tendo como pano de fundo as discussões iniciadas neste capítulo, quais sejam: as particularidades da compreensão Histórico-cultural do desenvolvimento infantil, a importância da brincadeira e o papel do adulto nesse processo.

3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA ATUALIDADE: LEITURA DOS MATERIAIS PRODUZIDOS POR AUTORES INTERNACIONAIS CONTEMPORÂNEOS

*“Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.*

*Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
- Minha nossa, que grandão!”*

Pontinho de vista (Pedro Bandeira)

Após ser apresentado no capítulo anterior as principais ideias dos clássicos da Teoria Histórico-cultural, L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin e A.N. Leontiev, acerca do papel e importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, buscaremos neste terceiro capítulo aprofundarmos nas contribuições em relação à temática a partir da leitura e exploração dos materiais produzidos por alguns autores internacionais contemporâneos, dentro dessa perspectiva teórica.

Assim, objetivamos apresentar as ideias presentes nos trabalhos produzidos pelos autores escolhidos que têm proposto a dar continuidade aos trabalhos Histórico-culturais referentes ao desenvolvimento da criança, sobretudo menor de cinco anos.

Conforme afirmado anteriormente, tomaremos as ideias trazidas no capítulo anterior como alicerce da apresentação e discussão das contribuições dos autores contemporâneos que serão aqui apresentadas.

É válido destacarmos que, na apresentação de tais ideias, voltaremos nossa atenção para a questão da brincadeira, buscando contemplar o objetivo geral do presente trabalho, sendo o de apreender, compreender e analisar como a brincadeira tem sido proposta e pensada na perspectiva Histórico-cultural. Contudo, antes de aprofundarmos em nossa categoria de análise, em consonância com o caráter dialético da perspectiva Histórico-cultural, o qual compreende os conceitos de forma articulada e não fragmentada, faz-se necessário apresentarmos as ideias presentes nos materiais analisados acerca do desenvolvimento infantil e do trabalho pedagógico.

Acreditamos que os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil são centrais para a compreensão da brincadeira, uma vez que diferente da visão presente nos documentos oficiais produzidos pelo MEC trazidos no primeiro capítulo do presente trabalho, a brincadeira na perspectiva Histórico-cultural, não é vista separada dos aspectos sociais e materiais, e tão pouco dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, nos nortearmos pelas seguintes questões: “Quais pilares ancoram as discussões a respeito do desenvolvimento infantil presentes nos materiais analisados?” e “Como esses pilares ajudam os autores a definirem o que seria o trabalho com as crianças no ambiente da Educação Infantil?”.

Para tanto, seguiremos a mesma proposta de exposição do capítulo anterior. Dividimos o capítulo em quatro itens, sendo eles: 1) Breve apresentação dos autores analisados e dos principais veículos de suas produções; trazendo informações dos autores analisados, para melhor compreensão de suas ideias; 2) O desenvolvimento infantil; apresentando as principais ideias que os autores se embasam acerca do desenvolvimento da criança; 3) A organização do trabalho na Educação Infantil, com considerações acerca de como a Educação Infantil deve se

estruturar, demonstrando seu papel e importância no desenvolvimento da criança e por fim, 4) Algumas considerações.

Como já ressaltado, o objetivo das divisões das ideias apresentadas no presente trabalho é apenas de tornar mais claros para o leitor os conceitos Histórico-culturais, porém, enfatizamos que tais ideias e conceitos estão relacionados e indissociados.

3.1 Breve apresentação dos autores analisados e dos principais veículos de suas produções

Com o objetivo de analisarmos e compreendermos como os autores internacionais contemporâneos, da perspectiva Histórico-cultural têm pensado a brincadeira, escolhemos estudar algumas produções dos seguintes autores:

- Marilyn Fleer
- Mariane Hedegaard
- Seth Chaiklin
- Bert Van Oers
- Elena Kravtsova
- Gennádi Kravtosv

Esses autores têm conduzido pesquisas em seus países e produzido uma gama de trabalhos dentro da Teoria Histórico-cultural, importantes para pensarmos a Educação das crianças menores de cinco anos. Alguns deles, como Marilyn Fleer, tem focado na questão da brincadeira, porém, os trabalhos de todos os autores escolhidos contribuem com a temática do nosso trabalho de (re)pensarmos a Educação Infantil.

Antes de explorarmos as ideias presentes nos materiais analisados, apresentaremos as informações principais desses autores, assim como dos periódicos que eles mais têm publicado, com a finalidade de demonstrar a importância de seus trabalhos na área da Educação e da Psicologia.

Começaremos com Marilyn Fleer⁴⁸, que é professora da Faculdade de Educação da Universidade de Monash (*Monash University*) localizada em Melbourne na Austrália. Unindo

⁴⁸ Entre as publicações atuais de Marilyn Fleer, destacam-se os seguintes livros:

- FLEER, M., PRAMLING, N. **A Cultural-Historical Study of Children Learning Science: Foregrounding Affective Imagination in Play-based Settings**. Dordrecht Netherlands: Springer, 2015.

- FLEER, M. **Theorising Play in the Early Years**. United States: Cambridge University Press, 2014.

- FLEER, M., RIDGWAY, A. (EDS). **Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children: Transforming Visuality**. Switzerland: Springer, 2014.

E os artigos:

- FLEER, M. A cultural - historical view of child development: key concepts for going beyond a universal view of the child. **Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education**, vol.9, 2015, p. 19-37.

os interesses em pesquisar a Psicologia e a Educação, Marilyn Fleer tem direcionado suas pesquisas para a Educação Infantil, abarcando temas como: a brincadeira, a imaginação e a criatividade. Entre os interesses e produções científicas, destacam-se: pesquisas interculturais, educação científica e tecnológica na Educação Infantil, estudos das famílias e construção de novas ferramentas teóricas e conceituais que apoiem o desenvolvimento da Educação das crianças na primeira infância. Atualmente tem se dedicado mais especificamente ao estudo dos estágios da formação conceitual e como a brincadeira pode contribuir com o desenvolvimento da imaginação das crianças e seu pensamento⁴⁹. Marilyn Fleer têm várias publicações, sobretudo nos últimos anos.

Mariane Hedegaard⁵⁰, autora de inúmeros livros e artigos, é professora de Psicologia do Desenvolvimento no Departamento de Psicologia da *University of Copenhagen*, da Dinamarca. Tem se dedicado ao estudo da criança em suas vidas cotidianas em diferentes instituições, com foco nas atividades que elas desenvolvem nos contextos familiar, escolar, entre outros, com o objetivo de identificar como essas influenciam e são influenciadas nas diferentes práticas institucionais.

Suas pesquisas e investigações propõe-se formular uma metodologia Histórico-cultural para estudar o desenvolvimento da criança em ambientes cotidianos, ancorada nas ideias de L.S. Vygotsky, acredita que as práticas institucionais e os motivos presentes nas crianças são mutuamente relacionados⁵¹.

Seth Chaiklin⁵², atuou de 1990 à 2003 como professor assistente e associado no Departamento de Psicologia na *University of Aarhus* e de 2003 à 2007 no Departamento de

- FLEER, M., MARCH, S.E. Conceptualizing science learning as a collective social practice: changing the social pedagogical compass for a child with visual impairment, **Cultural Studies of Science Education**, v.10, 2015, p. 803-831.

- FLEER, M. Developing an assessment pedagogy: the tensions and struggles in retheorising assessment from a cultural-historical perspective. **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice**, v. 22, 2015, p. 224-246.

⁴⁹ Informações disponíveis em: <https://monash.edu/education/research/profiles/profile.html?sid=4131&pid=3565>.

⁵⁰ Entre as publicações atuais de Mariane Hedegaard, destacam-se os livros:

- HEDEGAARD, M & FLEER, M. **Play, learning and children's development**. Everyday life in families and transition to school. New York: Cambridge University Press, 2013.

- HEDEGAARD, M. EDWARDS, A. & FLEER, M. (Eds.). **Motives in Children's Development: Cultural-Historical Approaches**. New York: Cambridge University Press, 2012.

- DANIELS, H. & HEDEGAARD, M. **The practice of support for children and schools: A cultural theory approach**. London: Continuum Publishers, 2011.

E os seguintes artigos:

- HEDEGAARD, M. Imagination and emotion in children's play: A cultural-historical approach. **International Journal of Early Education**, 2015.

- HEDEGAARD, M. Children's cultural learning in everyday family life exemplified at the dinner setting. In M. Fleer & B. van Oers (Eds). **The International Handbook - 'Child, families and communities'**. Dodrecht: Springer, 2015.

⁵¹ Informações disponíveis em: <http://www.education.ox.ac.uk/directory/professor-mariane-hedegaard/>.

⁵² Entre as publicações atuais de Seth Chaiklin, destacam-se:

Psicologia da Educação na *National Pedagogical University*, ambas na Dinamarca. Em 2007 Seth Chaiklin passou a integrar o Departamento de Educação na *University of Bath*, na Inglaterra e atualmente, desde 2014, pertence à *University College UCC* em Copenhagen, na Dinamarca. Entre 2002 e 2008, esteve como presidente da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e da Atividade (*International Society for Cultural and Activity Reserach* - ISCAR).

Dentro da perspectiva Histórico-cultural, Seth Chaiklin possui experiência teórica e prática em intervenções no ensino escolar, tendo como objetivo contribuir com o desenvolvimento do pensamento teórico. Atualmente suas pesquisas focam no conceito de prática, teoria do desenvolvimento da prática e estratégias de pesquisas para o desenvolvimento da prática.

Um de seus projetos atuais volta-se para o ensino de conceitos de medidas para as crianças da escola primária utilizando uma abordagem radical-local e o outro, envolve o conceito de necessidade social, desenvolvendo uma análise histórica para compreender o desenvolvimento da educação pré-escolar⁵³.

Bert Van Oers⁵⁴ é formado em Psicologia na Universidade de Utrecht (*Utrecht University*) na Holanda, atualmente é professor do Departamento de Teoria e Pesquisa em Educação, o departamento pertence a Faculdade de Psicologia e Pedagogia da Universidade de Amsterdam (*University Amsterdam*) e desenvolve o programa de pesquisa "Educação desenvolvimental no contexto escolar" (*Developmental Education in the school context*). Seus

- CHAIKLIN, S. Project Report – Pilot: Using a model of nursing practice in clinical teaching in nursing education, 2015.

- CHAIKLIN, S. A theoretical framework for analysing preschool teaching: A cultural-historical science perspective. **Learning, Culture and Social Interaction**, v.3, n.3, 2014, p.224-231.

- CHAIKLIN, S. Practice Evolving research: exemplified in teaching in nursing education. **Nordic Draft**, v. 14, n.2, 2013, p.03-22

- CHAIKLIN, S. Cultural-historical theory and educational practice: some radical local considerations. **Nuances: estudos sobre educação**, v.24, n.1, 2013, p.30-44.

- CHAIKLIN, S. **Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach**. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2005.

⁵³ Informações disponíveis em: <https://ucc.dk/om-ucc/medarbejdere/seth> e <http://www.bath.ac.uk/education/staff/seth-chaiklin/>.

⁵⁴ Entre as publicações atuais de Bert Van Oers, destacam-se os seguintes artigos:

- VAN OERS, B. A step towards the future. Learning games in Group 3. **The World of the Young child**, v.42, n.8, 2015, p. 6- 9.

- DOBBER, M. & VAN OERS, B. The role of the teacher in promoting dialogue and polylogue during inquiry activities in primary education. **Mind, Culture and Activity**, 2015.

- DOBBER, M., ZWART, R., TANIS, M., & VAN OERS, B. Inquiry-based learning: results of a review study. **Marktplaats**, 2015, p. 22-24.

- VAN OERS, B. Implementing a play-based curriculum: Fostering teacher agency in primary school. **Learning, Culture and Social Interaction**, 2014.

- VAN OERS, B. The roots of mathematizing in young children's play. In U. Kortenkamp, B. Brandt., C. Benz, G. Krummheuer, S. Ladel, & R. Vogel (Eds.). **Early mathematics learning**, 2014, p.111- 124.

- VAN OERS, B. Editorial. **European Early Childhood Education Research Journal**, 2014, p.151–153.

trabalhos relacionam-se com os seguintes temas: Psicologia da Educação, Didática, Educação Infantil, Alfabetização e Matemática, ancorado também na perspectiva Histórico-cultural⁵⁵.

Elena Kravtsova⁵⁶ é neta de L.S. Vygotsky, graduou-se em Psicologia pela Universidade Estatal de Moscou, na Rússia e é doutora em Educação pelo Instituto de Desenvolvimento da Personalidade. Professora do Departamento de Psicologia do Instituto de Psicologia L.S. Vygotsky da Universidade Russa de Humanidades, tem desenvolvido pesquisas voltadas para o campo da Psicologia do Desenvolvimento e atualmente ministra aulas direcionadas à abordagem Histórico-cultural na Psicologia⁵⁷.

Gennádi Kravtsov⁵⁸, esposo de Elena Kravtsova, também formado em Psicologia na Universidade Estatal de Moscou, na Rússia é doutor em Psicologia e atualmente atua como professor do Departamento de Psicologia pertencente ao Instituto de Psicologia L.S. Vygotsky da Universidade Russa de Humanidades, ministrando disciplinas como “Psicologia da personalidade”, “Bases metodológicas da psicologia” e “Abordagem histórico-cultural na psicologia”. Seus interesses de pesquisas voltam-se para a Psicologia Infantil, Psicologia da Personalidade, Bases psicológicas para programas educacionais, entre outros⁵⁹.

Conforme dito na Introdução do presente trabalho, esses autores fazem parte da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e da Atividade (*International Society for Cultural and Activity Research – ISCAR*), e embora apresentados de forma breve, é possível

⁵⁵ Informações disponíveis em: <http://bertvanoers.nl/background-info>.

⁵⁶ Entre as publicações atuais de Elena Kravtsova, destacam-se:

- KRAVTSOV, E. Psychotherapy from the standpoint of cultural-historical approach. **Bulletin of Russian State Humanitarian University**, n.3, 2008, p.15-31.

- KRAVTSOV, E. The crisis of cultural-historical psychology and the ways to overcome. **Questions of psychology**, n. 5, 2006, p. 125-133.

- KRAVTSOV, E. The concept of age-related psychological neoplasms in modern developmental psychology. **Kult. East. Psychology = Cultural-hist. Psychology**, n.2, 2005, p.87-94.

- KRAVTSOV, E. The methodological significance of DB views Elkonin child's play. **World of Psychology and Psychology in the world**, n.1, 2004, p. 68-76.

⁵⁷ Informações disponíveis em: http://rsuh.ru/who_is_who/detail.php?ID=4847.

⁵⁸ Entre as publicações atuais de Gennádi Kravtsov, destacam-se:

- KRAVTSOV, G. **The game as a tool and as an activity valuable in itself**. Proceedings of the Institute of Psychology. LS Vygotsky RSUH.Issue I. - M.: Russian State Humanitarian University, 2001.

- KRAVTSOV, G. **Psychological problems of student-centered learning**. Textbook for students. M: Sense, 2001.

- KRAVTSOV, G. The process of teaching in the early school age. **Journal of Psychological Society**. LS Vygotsky, n.1, 2000.

- KRAVTSOV, G. **Conceptual framework of continuing education**. Problems of continuity in education and mental development of children. Moscow: Krasnoyarsk, 1999.

- KRAVTSOV, G. **Continuity in training teenagers**. Problems of continuity in education and mental development of children. Moscow: Krasnoyarsk, 1999.

- KRAVTSOV, G. **Education of preschool children** (article in English. Lang.). Learning activity and development. Denmark: Aarhus university press, 1999 (In collaboration with Berezhkovskaya EL).

⁵⁹ Informações disponíveis em: http://rsuh.ru/who_is_who/detail.php?ID=4844.

percebermos a relevância de seus trabalhos e o quanto estão envolvidos com a Teoria Histórico-cultural.

Para acessarmos os artigos produzidos por esses autores, inicialmente realizamos um levantamento no Portal de Periódicos da Capes buscando suas publicações⁶⁰, em seguida, realizamos a leitura de todos os artigos encontrados, no total de 44 artigos da Marilyn Fleer; 05 artigos da Mariane Hedegaard; 11 artigos do Bert Van Oers; 06 artigos do Seth Chaiklin; 05 artigos da Elena Kravtosa e 01 artigo do Gennádi Kravtsov.

Após a leitura exploratória de todos esses materiais, selecionamos aqueles que mais atendiam ao objetivo do nosso trabalho, ou seja, inicialmente realizamos uma leitura exploratória de todos os artigos, identificando as ideias principais presentes nesses materiais, em seguida, selecionamos aqueles que traziam maiores contribuições para pensarmos tanto a Educação Infantil como um todo, como a questão da brincadeira nesse espaço.

Assim, apresentaremos no presente capítulo as contribuições dos autores escolhidos, a partir dos seguintes artigos analisados:

Tabela 9: Relação de artigos analisados

ARTIGOS ANALISADOS		
AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Marilyn Fleer	A study of conceptual development in early childhood.	1991
	Socially constructed learning in early childhood science education	1991
	Sociocultural Assessment in Early Years Education. Myth or Reality?	2002
	Early childhood education: a public right and not a privilege	2002
	Early Childhood Education as an Evolving 'Community of Practice' or as Lived 'Social Reproduction': researching the 'taken-for-granted'	2003
	The Cultural Construction of Family Involvement in Early Childhood Education: Some Indigenous Australian Perspectives.	2004
	Developmental fossils- Unearthing the artefacts of early childhood education: the reification of 'Child Development'	2005
	The Cultural Construction of Child Development: Creating Institutional and Cultural Intersubjectivity	2006

⁶⁰ Ver Tabela 7.

	The re-theorisation of collective pedagogy and emergent curriculum.	2010
	Technologically constructed childhoods: moving beyond a reproductive to a productive and critical view of curriculum development.	2011
	Conceptual Play: Foregrounding Imagination and Cognition during Concept Formation in Early Years Education	2011
	Affective Imagination in Science Education: Determining the Emotional Nature of Scientific and Technological Learning of Young Children.	2013
Mariane Hedegaard	A Cultural-Historical Approach to Learning in Classrooms.	2004
Seth Chaiklin & Mariane Hedegaard	Cultural-historical theory and educational practice: some radical-local considerations	2013
Seth Chaiklin & Juliana Pasqualini	A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino.	2011
Elena Kravtsova	Vygotsky's Nonclassical Psychology	2010
	On Becoming an Authentic Learner: Semiotic Activity in the Early Grades.	1999
Bert Van Oers	Schematising Activities as a Means for Encouraging Young Children to Think Abstractly.	2007
	Emergent Mathematical Thinking in the Context of Play.	2009
	Challenges in the innovation of mathematics education for young children.	2013
Total		20

Fonte: Elaborada pela autora.

Tais artigos encontram-se dentro de importantes Revistas científicas internacionais, a maioria delas voltadas para a Educação, tais como: *International Journal of Educational Research*⁶¹, *The Australian Education Research*, *International Journal of Technology and Design Education*, *Outlines*, *Critical Practice Studies*⁶², e *Research in Science Education*⁶³. Entre seus vários objetivos, podemos destacar a preocupação com pesquisas que demonstram avanços para o campo educacional, temas com relevâncias internacionais e propostas de práticas inovadoras que relacionem também a Educação Tecnológica.

A *Research in Science Education*, por exemplo, encontra-se entre as quatro Revistas internacionais mais importantes na área da Educação Científica, um de seus objetivos é o de articular princípios teóricos para fazer reivindicações e críticas válidas para a área, buscando

⁶¹ Disponível em: <http://www.iabpad.com/IJER/>.

⁶² Disponível em: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/outlines/index>.

⁶³ Disponível em: <https://asera.org.au/journal-rise/>.

contemplar, por meio das suas publicações, a diversidade cultural presente entre o público leitor.

Há também um número considerável de publicações em Revistas voltadas especificamente para a Educação Infantil, como: *International Journal of Early Years Education*⁶⁴, *Contemporary Issues in Early Childhood*⁶⁵, *International Journal of Early Childhood*⁶⁶, *Australian Journal of Early Childhood*⁶⁷, as quais objetivam pensar questões emergentes e possibilidades de trabalho com as crianças pequenas.

No caso *Australian Journal of Early Childhood*, por exemplo, é a Revista mais importante na Austrália e a mais antiga na área da Educação Infantil no mundo todo, tem como objetivo buscar intercâmbios de ideias entre profissionais, acadêmicos e estudantes da primeira infância.

Outras revistas concentram-se em áreas específicas como da Psicologia, no caso da *Journal of Russian and East European Psychology*⁶⁸ com publicações de Gennádi Kravtsov e Elena Kravtsova, Psicologia em estudo⁶⁹ e *Cognitive Science*⁷⁰ com trabalhos de Seth Chaiklin e também da área da Matemática como a *Mathematics Education Research Journal*⁷¹, com os trabalhos de Bert Van Oers.

A maioria das Revistas estão disponíveis *on line* na plataforma *Springerlink*⁷², mas com acesso restrito a seus assinantes.

Diante do exposto, podemos notar que os autores estudados encontram-se nas principais Revistas internacionais da área da Educação, demonstrando a preocupação em pensar questões que avancem no campo educacional, como um todo, mas em especial à Educação Infantil, assim como a importância de estudarmos e compreendermos suas ideias, nesse contexto internacional.

Após realizarmos o levantamento dos artigos publicados, iniciamos uma leitura exploratória desses materiais, da qual destacamos algumas impressões gerais dos mesmos, sendo elas:

- a maioria dos materiais referem-se aos resultados das pesquisas lideradas pelos autores analisados;

⁶⁴ Disponível em: <http://link.springer.com/journal/13158>.

⁶⁵ Disponível em: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/contemporary-issues-in-early-childhood/journal202347>.

⁶⁶ Disponível em: <http://link.springer.com/journal/13158>.

⁶⁷ Disponível em: <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/our-publications/australasian-journal-early-childhood/>.

⁶⁸ Disponível em: <http://www.tandfonline.com/toc/mrpo20/current#.VZGsCvIViko>.

⁶⁹ Disponível em: <http://www.dpi.uem.br/rpe/>.

⁷⁰ Disponível em: http://cognitivesciencesociety.org/journal_csj.html.

⁷¹ Disponível em: <http://www.springer.com/education+%26+language/mathematics+education/journal/13394>.

⁷² Base de dados que conta com mais de cinco milhões de itens. Disponibiliza acesso à vários periódicos, livros e outros materiais contemplando trabalhos de diversas áreas. Disponível em: <http://link.springer.com/>.

- tais pesquisas revelam grande importância nos trabalhos que vêm sendo realizados nos países desses autores acerca do desenvolvimento infantil;
- na maioria dos casos, essas pesquisas apresentam caráter de longa duração, envolvendo grande número de pesquisadores e trabalhos coletivos entre os grupos;
- principalmente as pesquisas desenvolvidas por Marilyn Fleer e Mariane Hedegaard, consideram diferentes contextos, além do contexto escolar, como fundamentais para análise do desenvolvimento da criança, tais como o familiar, institucional, social, entre outros;
- os autores analisados apresentam consonância teórica com os clássicos da Teoria Histórico-cultural, recorrendo as ideias sobremaneira de L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin, A.N. Leontiev e V.V Davydov⁷³, no entanto, trazem para a discussão outros autores da mesma matriz teórica;
- há certa consonância das ideias entre os autores analisados, sobretudo na tentativa de promover pesquisas e investigações amparados na Teoria Histórico-cultural, visando contribuir com as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, tendo como foco o desenvolvimento infantil como um todo.

A partir dessa breve apresentação dos autores e das Revistas que se localizam os artigos analisados, com o intuito de apresentarmos o contexto de divulgação e propagação das ideias dos autores contemporâneos trabalhados, partiremos para a exploração das ideias presentes nos materiais analisados, nos itens que se seguem.

3.2 O desenvolvimento infantil

Hedegaard (2004) afirma que as crianças se desenvolvem através da participação em atividades cotidianas nas instituições sociais. Desenvolvimento é visto por Hedegaard (2004) como a relação entre a criança e a sociedade. O desenvolvimento não é algo que existe dentro de criança, mas ocorre quando a criança interage com seu/sua comunidade cultural (FLEER, 2005, p.05, tradução nossa⁷⁴).

Antes de trazermos as contribuições dos autores acerca da organização do trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil e como a brincadeira pode ser concebida nesse espaço, apresentaremos inicialmente, em linhas gerais, as principais ideias expostas pelos autores em relação ao desenvolvimento infantil.

⁷³Vasili Vasilievich Davidov (1920-1998), encontra-se, segundo Libâneo (2004, p.6-7 apud LOPES & MARTINELLI, p. 203, 2009), entre os psicológicos russos e soviéticos, na terceira geração dos estudos iniciados pelo grupo de L.S. Vygotsky na década de 1920. Esteve envolvido com importantes trabalhos acerca dos processos de aprendizagem, ensino e desenvolvimento, exercendo também diversos cargos (LOPES & MARTINELLI, 2009).

⁷⁴No original: Hedegaard (2004) states that children develop through participation in daily activities in social institutions. Development is seen by Hedegaard (2004) as the relationship between the child and society. Development is not something that exists within children, but occurs when the child interacts with his / her cultural community (FLEER, 2005, p.05).

Notamos que os pilares que ancoram as discussões referentes ao desenvolvimento da criança pertencem a Teoria Histórico-cultural, apresentada no capítulo anterior. Por isso, o objetivo do presente item é trazer em linhas gerais algumas ideias acerca do desenvolvimento da criança, necessárias para pensarmos como a brincadeira deve ser entendida na organização do trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, assim como o tipo de brincadeira que será contemplado nesse espaço, já que tais questões relacionam-se diretamente com as concepções sobre o desenvolvimento.

A partir da leitura dos materiais percebemos que a maioria dos autores ao discutir questões acerca do desenvolvimento infantil, buscam explicar e distinguir sobretudo duas abordagens: uma evolucionista/maturacionista e a outra Histórico-cultural.

Para Fleer (2002a), a partir das primeiras décadas do século XX predominaram essas duas abordagens teóricas distintas sobre o desenvolvimento e o estudo da cognição. Sendo que na abordagem evolucionista/maturacionista, o desenvolvimento cognitivo é visto como algo que se encontra dentro do próprio indivíduo, o desenvolvimento da criança é marcado por estágios determinados pela idade cronológica, nas palavras de Vygotsky (1998 apud FLEER, 2006): “Nós já sabemos que a idade cronológica da criança não pode servir como um critério confiável para estabelecer o nível real do seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 199 apud FLEER, p. 131, 2006, tradução nossa⁷⁵).

Diante disso, Fleer (2005) afirma que os estágios determinados pela idade cronológica são importantes, porém não são os únicos fatores que devem ser considerados para a compreensão do desenvolvimento infantil.

Contrapondo a essa visão, a perspectiva Histórico-cultural entende o desenvolvimento da cognição relacionado com a atividade histórica e cultural que os indivíduos estão inseridos. Assim, o desenvolvimento da criança é visto como uma unidade dialética entre os fatores biológicos e históricos, tal unidade permite que as funções psicológicas superiores sejam desenvolvidas.

Hedegaard (2004 apud FLEER, 2005), afirma que a criança desenvolve-se por meio da inserção em práticas presentes em diferentes instituições da sociedade, ou seja, o desenvolvimento é visto como uma relação dialética entre a criança e o meio social, dependendo não apenas da criança em particular, mas das interações estabelecidas entre ela e as condições históricas e culturais.

⁷⁵ No original: “We already know that the child’s chronological age cannot serve as a reliable criterion for establishing the actual level of his [sic] development” (VYGOTSKY, p. 199, 1998 apud FLEER, p. 131, 2006).

Para Kravtsova (2010), a Teoria Histórico-cultural ao pensar o desenvolvimento humano não considera unicamente os fatores biológicos ou sociais, mas destaca o processo de alteração que ocorre no conteúdo psicológico. Há uma mudança qualitativa nas funções mentais, e nesse processo a aprendizagem ocupa papel indispensável para atingir as funções superiores.

Chaiklin & Pasqualini (2011), também entendem que as estruturas psicológicas refletem a relação existente entre o social e o material. Partindo das ideias de L.S. Vygotsky, os autores, afirmam que o modelo de desenvolvimento humano deve ser explicativo e não apenas descritivo, considerando a criança como um todo na unidade dialética entre os fatores materiais, mentais e também os fatores sociais e individuais.

Para os autores, L.S. Vygotsky entendia o desenvolvimento da criança como uma série de períodos relativamente longos e estáveis, intercalados por curtos períodos de crise. O central na perspectiva Histórico-cultural, como destacado anteriormente, é que os períodos não são determinados unicamente pela idade cronológica, mas pela mudança qualitativa na estrutura psicológica.

As novas formações psicológicas da criança decorrem da contradição existente entre as ações que a criança é capaz de realizar, a partir das funções psicológicas já estabelecidas, com aquelas ações demandadas pela realidade que a criança não possui ainda as funções necessárias para atendê-las. Nesse momento, as atividades que a criança envolve-se e as interações que estabelecem para superar essa contradição, contribuem com a consolidação das novas funções psicológicas. Os autores explicam esse processo trazendo o conceito de situação social do desenvolvimento

O ponto de partida para a explicação de Vigotski é a relação específica, mas abrangente, da criança com seu ambiente, designada como a *situação social de desenvolvimento*. “A situação social de desenvolvimento representa o momento inicial para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante um dado período [etário]”; portanto, para estudar a dinâmica de uma idade é preciso primeiramente explicar a situação social de desenvolvimento (Vygotsky, 1998b, p.198). Cada período etário tem uma *nova formação* central característica, relativa a quais funções psicológicas se desenvolvem (Vygotsky, 1998b, p.197). Essa nova formação é organizada na situação social de desenvolvimento por uma contradição básica entre as capacidades atuais da criança (que se manifestam nas funções psicológicas verdadeiramente desenvolvidas), as necessidades e desejos das crianças e as demandas e possibilidades do ambiente. Ao tentar superar essa contradição (de forma a poder realizar sua atividade), a criança se engaja em diferentes tarefas concretas e específicas interações, que podem resultar na formação de novas funções ou no enriquecimento de funções já existentes. A nova formação central produzida em um dado período etário é consequência das interações da criança na situação social de desenvolvimento, envolvendo

funções psicológicas relevantes que ainda não amadureceram (CHAIKLIN & PASQUALINI, 2011, p. 665, grifos dos autores).

Chaiklin & Pasqualini (2011) acordando com as ideias dos clássicos da Teoria Histórico-cultural expostas no capítulo anterior, afirmam que em cada período etário haverá uma atividade guia. Embasados nas ideias de L.S.Vygotsky, os autores acreditam que essa atividade representa a principal fonte de desenvolvimento. Contudo, é válido ressaltarmos que, para eles, não é a atividade em si mesma que irá desenvolver a criança, mas a realização dessa atividade guia exige ações que contribuem com o desenvolvimento de funções psicológicas necessárias para que a criança atenda a demanda dessa atividade, desse modo

É importante notar que estes períodos etários são compreendidos como material e historicamente construídos: historicamente porque as funções são construídas por meio da história das práticas humanas; e materialmente porque as funções são desenvolvidas como consequência de tarefas e interações com os outros (CHAIKLIN & PASQUILINI, 2011, p. 665).

Assim, podemos afirmar que as novas formações psicológicas estão presentes nos períodos etários a partir da estrutura interna dos indivíduos e das contradições e exigências demandadas para a criança afim de executar determinadas atividades.

Tais atividades são entendidas pela Teoria Histórico-cultural como atividade dominante em cada período, são elas que conduzem as mudanças significativas no desenvolvimento, isto é, a atividade dominante leva a consolidação das novas formações psicológicas.

Ao que tange a atividade dominante, notamos a consonância entre as ideias dos autores contemporâneos trabalhados com a dos clássicos apresentados no capítulo anterior, os quais consideram que tal atividade promove as revoluções e as mudanças fundamentais no desenvolvimento infantil.

Em Hedegaard (2004), a autora explora as ideias da Teoria Histórico-cultural acerca da importância da relação entre o processo de mediação no desenvolvimento psíquico, sobretudo em relação ao papel da aprendizagem, do ensino e do uso de ferramentas culturais.

A autora afirma que a aprendizagem deve estar relacionada com os processos de interação, entre os seres humanos e entre esses com os objetos, possibilitando, assim, a regulação dos processos mentais. Segundo ela, não deve haver distinção entre as ferramentas materiais como mediadoras das ferramentas mentais, já que em sua visão, todos os artefatos e ferramentas apresentam algo “mental”, em outras palavras, as ferramentas materiais carregam marcas próprias do desenvolvimento intelectual humano.

Desse modo, Hedegaard (2004), assim como os demais autores apresentados, também considera que há uma unidade entre o aspecto material e mental. Essa unidade é importante para o entendimento do ser humano como seres culturais que participam das práticas sociais, pois, para a autora, o ser humano influencia e também é influenciado pelas práticas sociais.

Dessa maneira, segundo a autora, do mesmo modo que os seres humanos aprendem os procedimentos adequados para o uso e produção de ferramentas específicas, aprendem também determinados procedimentos sociais adequados na interação e na interpretação dos elementos presentes nas práticas de diferentes instituições sociais.

Nesse sentido, o contexto deve ser entendido como uma das condições para a aprendizagem, ressaltando o papel das práticas e das tradições como centrais na formação das habilidades da criança, na apropriação do conhecimento e, também, na identidade pessoal. Por isso, a autora enfatiza o papel das diferentes práticas presentes nas instituições sociais, afirmando que

Quando as práticas são vistas como importantes para o entendimento do uso das ferramentas, isso implica que a aprendizagem tem sido conceitualizada dentro de um contexto onde tradições e práticas tem sido vistas como parte da condição de aprendizagem (HEDEGAARD, 2004, p.26, tradução nossa⁷⁶).

Diante disso, é possível entender que a aprendizagem no espaço escolar proporciona à criança procedimentos para lidar com uma área específica de objetos e ferramentas, enquanto que a aprendizagem no ambiente familiar, por exemplo, relaciona com outros procedimentos e modos de agir, assim: “[...] a existência de um circundante com ferramentas e procedimentos específicos podem ser vistos tanto como contexto, quanto condições para o desenvolvimento da pessoa e sua relação com o mundo” (HEDEGAARD, 2004, p.26, tradução nossa⁷⁷).

Em outras palavras, a autora traz a ideia de que dentro das diferentes instituições há distintas práticas sociais, essas práticas demandam da criança determinadas disposições e habilidades, ou seja, há uma relação dialética entre o desenvolvimento de certas disposições e a prática que a criança está inserida.

Dessa maneira, percebe-se que a aprendizagem relaciona-se com a interação estabelecida entre a criança e as tradições culturais realizadas nas práticas situadas em determinadas instituições (HEDEGAARD, 2004).

⁷⁶ No original: “When practices are seen as important for understanding tool use, this implies that learning has to be conceptualized within a context where traditions and practices have to be seen as part of the conditions for learning” (HEDEGAARD, 2004, p.26).

⁷⁷ No original: “The existence of a surrounding with tools/artefacts and specific procedures can be seen as both context and conditions for the person’s development of his/her relationship to the world” (HEDEGAARD, 2004, p.26).

A prática institucional é vista como dependente das tradições culturais na sociedade que transcendem as instituições específicas, isso ocorre por meio das posições de valor que conecta os grupos culturais na sociedade, de modo que, as tradições culturais e os valores são generalizados além das instituições específicas para tradições culturais mais gerais, o que significa que a diversidade de práticas nas instituições como a família ou a escola é dependente da diversidade das tradições e modos de vida entre diferentes grupos na sociedade.

Hedegaard (2004) aborda essa ideia para demonstrar que as práticas institucionais não são apenas influenciadas pelas pessoas que participam delas, mas também pela história presente em tradições culturais e as posições de valor ligadas a essas tradições.

Cada apropriação do conhecimento da criança e habilidade para dominar as demandas sociais é sempre um resultado da atividade engajada da criança na prática compartilhada com outras pessoas. Para a autora, as atividades que caracterizam determinadas instituições que a criança participa em diferentes períodos de sua vida, levam a diferentes períodos qualitativos no seu desenvolvimento.

Segundo a autora, Elkonin (1999 apud HEDEGAARD, 2004) também abordou tais ideias em sua teoria do desenvolvimento infantil, demonstrando os diferentes períodos do desenvolvimento da criança paralelos às diferentes instituições dominantes em sua vida.

Diante do exposto é possível afirmar que os autores apresentados baseados na Teoria Histórico-cultural, sobretudo explicitando as ideias de L.S. Vygotsky, entendem que o desenvolvimento infantil não deve ser visto como algo exclusivamente do indivíduo, mas como unidade entre os fatores biológicos e sociais, partindo da ideia de que as funções psicológicas superiores são contempladas nas relações estabelecidas com o ambiente histórico e social por meio de ferramentas mediadoras, demonstrando, consonância com as ideias dos clássicos da Teoria apresentadas no capítulo anterior.

De modo geral, podemos dizer que os autores relacionam, ancorados nas contribuições principalmente de L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin, A.N. Leontiev e V.V. Davydov, a brincadeira e a aprendizagem como atividades principais, primeiramente do período pré-escolar e posteriormente do período escolar da vida da criança, como geradoras dos principais avanços no desenvolvimento infantil. Destacam, também, a importância dos conceitos científicos para o desenvolvimento do pensamento teórico⁷⁸.

É válido destacarmos que, o objetivo do presente item era o de apontar em linhas gerais algumas importantes ideias expostas nos materiais analisados que contribuem na compreensão

⁷⁸ Temas que serão melhor discutidos no decorrer deste trabalho.

da organização do trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil e o papel da brincadeira nesses espaços, e não o de aprofundar nas questões acerca do desenvolvimento da criança.

Contudo, com as ideias expostas neste item, é possível concluirmos que uma abordagem Histórico-cultural do desenvolvimento da criança, em consonância com as ideias dos clássicos apresentadas no capítulo anterior, atribui grande importância ao processo de aprendizagem no desenvolvimento infantil, ponto fundamental para compreendermos, na perspectiva Histórico-cultural, como a Educação Infantil deve estruturar-se e qual papel da brincadeira nesse processo, questões que serão aprofundadas a seguir.

3.3 A organização do trabalho na Educação Infantil

Percebendo e portanto tendo acesso aos conceitos científicos como um resultado da experiência do ensino na pré-escola significa que as crianças podem pensar sobre seus mundos cotidianos de novas maneiras (FLEER, 2013a, p.2102-2103, tradução nossa⁷⁹).

Com o objetivo de compreendermos como tem sido pensado o trabalho na Educação Infantil na abordagem Histórico-cultural, pretendemos neste terceiro item, destacar as contribuições que os autores estudados demonstram ao defender que o espaço da Educação Infantil deve promover o desenvolvimento da criança, baseados nos princípios da Teoria Histórico-cultural sobre o desenvolvimento infantil, exposto anteriormente.

Diante disso, é válido apontarmos que os materiais analisados não abordam explicitamente “propostas” para a Educação Infantil, mas focam, na maioria das vezes, nos resultados das pesquisas desenvolvidas pelos autores. No entanto, foi possível extrairmos algumas ideias para pensarmos como a Educação Infantil deve se organizar, a fim de contribuir com o desenvolvimento integral da criança, dessa maneira, serão essas ideias e possibilidades que apresentaremos no presente item.

A partir da análise dos materiais, notamos a importância dada pelos autores de compreendermos a relação entre as concepções sobre o desenvolvimento cognitivo da criança e as propostas de aprendizagem.

Em concordância com o item anterior, para Hedegaard (2004), o processo de aprendizagem da criança no espaço escolar é visto dentro das abordagens evolucionistas/maturacionistas como uma atividade cognitiva individual, enquanto que em uma perspectiva Histórico-cultural a aprendizagem é entendida como uma atividade social mediada por

⁷⁹ No original: “Noticing and therefore having access to scientific concepts as a result of the teaching experience in preschools means that children can think about their everyday world in new ways” (FLEER, 2013a, p.2102-2103).

ferramentas, ressaltando que a personalidade e os motivos da criança influenciam a prática presente nesse espaço escolar.

Considerando as ideias de A.R. Luria e L.S. Vygotsky, a autora afirma que a aprendizagem humana amplia as possibilidades de interação das pessoas, levando às mudanças no modo como compreendem e se relacionam com a realidade que as cercam.

Diante dessas ideias, Chaiklin & Hedegaard (2013) propõem um modelo de ensino e aprendizagem denominado radical-local como uma proposta das ideias Histórico-culturais para pensar a organização do ensino, considerando as condições sociais e históricas como importantes no processo de desenvolvimento humano.

Os autores apontam a necessidade de pesquisas e trabalhos calcados na concepção dialética e Histórico-cultural para pensar as contradições presentes nos problemas concretos da prática, amparados em concepções Teóricas e Filosóficas.

Desse modo, os autores partem da ideia de que as condições históricas e o contexto cultural influenciam os conteúdos de ensino, por isso, a proposta de ensino e aprendizagem radical-local foca na premissa de que os conteúdos escolares devem apoiar o desenvolvimento da criança, relacionando-os com as condições sociais da mesma. Isso não significa dizermos que o ensino deve limitar-se aquilo que a criança já possui, mas considerar sua condição social, visando uma mudança no modo de agir e compreender a realidade.

A fundamentação Histórico-cultural dessa proposta baseia-se, sobretudo, nas contribuições teóricas de L.S. Vygotsky, V.V. Davydov e seus colaboradores, principalmente em relação aos conceitos de zona de desenvolvimento proximal, conceitos científicos e cotidianos, propostos por L.S. Vygotsky, e do papel do pensamento teórico trabalhado por V.V. Davydov.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal contribui para pensar e planejar o ensino escolar visando criar condições que ajudem a criança atingir um novo nível de desenvolvimento, ou seja, não apenas prescreve determinados conteúdos adequados para cada etapa do desenvolvimento infantil (o que seria apropriado para cada faixa etária), mas pretende alcançar novos níveis de desenvolvimento, sem limitar-se aos períodos atuais determinados unicamente pela idade cronológica.

A importância do conhecimento científico proposto por V.V. Davydov na atividade de ensino, deve-se ao fato desse tipo de conhecimento contribuir com o desenvolvimento do pensamento teórico, o que para o autor, possibilita uma compreensão mais ampla da realidade, capaz de ultrapassar a aparência dos fenômenos.

No entanto, Chaiklin & Hedegaard (2013), destacam que enquanto V.V. Davydov deteve-se na ideia de desenvolvimento da personalidade em relação a instrução, focando nos conteúdos de aprendizagem, os autores consideram outros fatores nesse processo.

Enquanto Davydov foi orientado teoricamente para a ideia de desenvolvimento da personalidade em relação a instrução, sua análise e investigação focou primeiramente no conteúdo da matéria de aprendizagem, sem relacionar com o mundo de vida das crianças, e sem levar em conta que as crianças tem relações ativas com o material com que elas estão trabalhando.

A abordagem do duplo movimento dá uma posição de destaque para os conhecimentos pessoais das crianças e seus interesses, assim como mais atenção às famílias das crianças e da comunidade CHAIKLIN & HEDEGAARD, 2013, p. 37, tradução nossa⁸⁰).

Assim trazem a ideia de duplo-movimento, a qual confere importância aos conhecimentos e interesses pessoais da criança, bem como do contexto familiar e da comunidade em que está inserida.

Essa ideia propõe que as unidades do ensino escolar sejam planejadas de acordo com princípios teóricos capazes de integrar os assuntos presentes no mundo cotidiano da criança, suas experiências e interesses, com os conceitos científicos da matéria escolar, contemplando a proposta de ensino e aprendizagem radical-local.

Diante dessas importantes contribuições, nota-se que a proposta radical-local trazida por Chaiklin & Hedegaard (2013) partem de um movimento duplo, ou seja, para os autores é fundamental considerar no processo de ensino e aprendizagem tanto os interesses da criança e seus conhecimentos cotidianos prévios, quanto os conteúdos escolares.

A ideia principal trazida pelos autores é que as relações conceituais fundamentais dentro das diferentes áreas do conteúdo escolar relacionem-se com a situação de vida da criança, ou seja, que o conhecimento escolar possa integrar-se com o conhecimento local, e, portanto, transformar qualitativamente os conceitos cotidianos da criança, assim como a possibilidade dessa utilizar o conhecimento acadêmico em sua prática local, isto é, em situações cotidianas (CHAIKLIN & HEDEGAARD, 2013).

Para os autores essa ideia é fundamental, já que acreditam que não é suficiente apenas ensinar o conhecimento acadêmico no ambiente escolar descolado da vida cotidiana, mas é

⁸⁰ No original: “While Davydov was oriented theoretically to the idea of personality development in relation to instruction, his analyses and investigations focused primarily on subject-matter learning, without relating it to the children’s lifeworld, and without taking into account that children have an active relation to the material with which they are working. The double move approach gives a more prominent position to children’s personal knowledge and interest, as well as more attention to children’s family and community background” (CHAIKLIN & HEDEGAARD, 2013, p. 37).

preciso fazer uso dos conceitos abstratos, possível por meio do pensamento teórico, para analisar e compreender as situações concretas presentes na vida cotidiana. Ou seja, trabalhar com os conceitos abstratos atrelados aos conhecimentos cotidianos, contribui para melhor compreensão e atuação das pessoas na realidade.

Dessa maneira, no ensino escolar os conceitos cotidianos devem estar integrados com os conceitos científicos, porém é válido ressaltarmos que a finalidade do ensino escolar não é limitar-se ao conhecimento cotidiano, mas, possibilitar o acesso da criança aos assuntos e conteúdos que vão além das situações cotidianas, apoiando-se em conceitos científicos.

É o desenvolvimento do pensamento teórico que possibilitará que a criança passe a utilizar princípios abstratos para analisar e refletir sobre as situações concretas. Tais princípios formam-se a partir de modelos conceituais, os quais expressam as relações básicas estabelecidas em uma determinada área de conhecimento, fornecendo ferramentas teóricas para analisar, compreender e resolver os fenômenos presentes no mundo (CHAIKLIN & HEDEGAARD, 2013).

Contudo, os autores afirmam que: “Essas ferramentas são sem valor, no entanto, se as crianças não têm interesse na formulação de questões ou, tendo questões formuladas, não sabem procedimentos específicos para buscar respostas” (CHAIKLIN & HEDEGAARD, 2013, p.36, tradução nossa⁸¹).

No entanto, é possível que o adulto (no caso o professor) auxilie no desenvolvimento do interesse da criança, sabendo que, segundo os autores, a motivação e o interesse pelos conteúdos escolares ocorrem por meio da exploração de problemas e conflitos existentes em suas vidas, isto é, a exploração dos conteúdos presentes na vida cotidiana da criança, muitas vezes, desenvolve seu interesse, contribuindo para que se envolva ativamente na aprendizagem de conteúdos escolares que levam a compreensão dos problemas cotidianos.

A brincadeira, também, contribui para identificar os conhecimentos e interesses das crianças, podendo ser enriquecida com a aprendizagem científica, ou seja, a brincadeira pode tanto expressar aquilo que a criança já sabe e aprendeu, como demonstrar aquilo que ela ainda não compreendeu.

Chaiklin & Hedegaard (2013), apresentam um projeto para exemplificar a proposta radical-local. Esse projeto foi desenvolvido em um programa extraclasse (*afterschool*) em um centro comunitário local localizado em *East Harlem* (bairro de Nova Iorque) com crianças entre

⁸¹ No original: “These tools are worthless, however, if children have no interest in formulating questions or, having formulated questions, do not know specific procedures for seeking answers” (CHAIKLIN & HEDEGAARD, 2013, p.36).

oito e doze anos de idade, na maioria provenientes de famílias porto-riquenhas e algumas de famílias nova-iorquinas.

O objetivo do projeto era proporcionar ferramentas para que as crianças analisassem as condições presentes na sociedade, tais ferramentas correspondiam aos conceitos científicos, sociais e procedimentos de investigação. A ideia era que, cada criança fosse capaz de relacionar sua tradição histórica e cultural específica com a tradição cultural dominante no local em que estava inserida, juntamente com os conteúdos escolares formais “[...] que se centram no desenvolvimento pessoal das crianças em relação às suas condições históricas e culturais” (CHAIKLIN & HEDEGAARD, 2013, p.38, tradução nossa⁸²).

A partir desse objetivo, a intenção do projeto era que a criança desenvolvesse um entendimento geral do modelo apresentado à ela, com a finalidade de utilizá-lo para analisar as condições concretas em suas situações cotidianas. O objetivo não era dizer claramente à criança as relações conceituais presentes no modelo, mas que ela desenvolvesse um entendimento concreto dessas relações a partir de exemplos específicos diferentes dentro das diversas atividades e investigações.

No decorrer do projeto abordou-se três temas, sendo eles: as condições de vida de Porto Rico e Nova Iorque no início do século XX, as condições de vida atuais de Nova Iorque e as condições de vida atuais nas comunidades que viviam em *East Harlem*. Simultaneamente, trabalhou-se com mais quatro objetivos relacionados com os temas anteriores, a saber: introduzir o conteúdo escolar central sobre a cultura e a história de Porto Rico, desenvolver as capacidades de formular modelos teóricos (que pudessem ser usados como ferramentas para analisar os conteúdos escolares em relação a vida cotidiana), formar interesses e motivações para investigar o conteúdo escolar e desenvolver conhecimento de procedimentos específicos para avaliar e elaborar relações conceituais nos modelos.

Diante desse exemplo, percebemos que ao trabalhar o conteúdo escolar em um duplo-movimento, relacionando-os com a vida cotidiana das crianças, a abordagem radical-local apresentada por Chaiklin & Hedegaard (2013), fornecem condições para que a criança apropriasse de conhecimentos científicos e desenvolva a capacidade de usar modelos conceituais em diferentes situações. Para os autores, a proposta é proporcionar condições para que a criança desenvolva o pensamento teórico e orientar seus motivos, importante no desenvolvimento da personalidade, em suas palavras

⁸² No original: “[...] which focus on personal development of children in relation to their historical and cultural conditions” (CHAIKLIN & HEDEGAARD, 2013, p.38).

O desenvolvimento da orientação do motivo é central para o desenvolvimento da personalidade. O principal objetivo da abordagem radical-local de ensino e aprendizagem é apoiar o desenvolvimento da personalidade. Isso inclui, por exemplo, ajudar as crianças adquirir ferramentas intelectuais que lhes permitem interagir com condições e práticas em suas condições de vida. Ao mesmo tempo, esse objetivo pode ser entendido como refletindo uma tentativa de enfrentar ideias do desenvolvimento humano integral (em termos de desenvolvimento de orientação do motivo, conhecimento e habilidade) que apoiam a liberdade (como uma capacidade de agir competentemente em situações escolhidas que é preciso estar em) (CHAIKLIN & HEDEGAARD, 2013, p.36, tradução nossa⁸³).

É interessante notarmos a preocupação dos autores em pensar os problemas concretos da prática envolvendo-os com a base filosófica da tradição dialética

[...] nota que esses interesses filosóficos gerais não são abordados diretamente no conteúdo de instrução, mas eles são incorporados ou aparecem por meio da maneira em que nós trabalhamos com o conteúdo instrucional específico (CHAIKLIN & HEDEGAARD, 2013, p.37, tradução nossa⁸⁴).

Ressaltamos, também, que esse modelo de ensino e aprendizagem proposto por Chaiklin & Hedegaard (2013) não foi pensado para a Educação Infantil, no entanto, julgamos interessante apresentá-lo aqui, pois acreditamos que nos traz importantes contribuições para pensarmos a organização do ensino como um todo, na perspectiva Histórico-cultural. Nos trabalhos de Marilyn Fleer, como Fleer (2010a) e Fleer (2013b), voltados diretamente para a Educação Infantil, a autora também demonstra as contribuições da proposta apresentada por Chaiklin & Hedegaard (2013) para pensar a Educação Infantil.

O que podemos destacar do modelo proposto é a importância do ensino escolar voltar-se para a aquisição dos conceitos científicos, porém, tais conceitos devem ser trabalhados atrelados com as experiências e os interesses da criança, ou seja, com os conceitos cotidianos que ela possui.

Isso implica afirmamos que a Educação Infantil deve orientar-se por esses mesmos princípios: de considerar os conhecimentos prévios da criança visando superá-los, ou seja, com

⁸³ No original: “The development of motive orientation is central to personality development. The main aim of the radical-local approach to teaching and learning is to support personality development. This includes, for example, to help children acquire intellectual tools that allow them to engage with conditions and practices in their life situation. At the same time, this aim can be understood as reflecting an attempt to confront ideas of full human development (in terms of developing motive orientation, knowledge and skill) that support freedom (as a capability to act competently in chosen situations that one needs to be in)” (CHAIKLIN & HEDEGAARD, 2013, p.36).

⁸⁴ No original: “[...] note that these general philosophical interests are not addressed directly in the content of instruction; rather they are embodied or manifest through the ways in which we work with specific instructional content” (CHAIKLIN & HEDEGAARD, 2013, p.37).

o objetivo de transformar os conteúdos cotidianos em conteúdos científicos, visando que a criança tenha uma nova compreensão da realidade e de possibilidades de ação.

Portanto, o espaço escolar, desde a Educação Infantil, deve comprometer-se com o conhecimento científico, proporcionando à criança a compreensão dos problemas presentes na realidade por meio de ferramentas teóricas. Em outras palavras, as ferramentas teóricas podem ser entendidas como os conceitos científicos, esses por sua vez, auxiliam na compreensão da realidade, que também podem ampliar as possibilidades de ação das pessoas, isto é, de intervenção nessa realidade.

Diante disso, Fleer (2011a) traz interessantes informações no âmbito internacional acerca das novas preocupações do currículo escolar, segundo a autora, o currículo tem demonstrado algumas transformações. Países como China e Singapura, por exemplo, têm voltado a atenção tanto para os conteúdos das disciplinas escolares, quanto para outros aspectos como a criatividade, desde a Educação Infantil.

A autora afirma que diferente de uma lógica cartesiana, a lógica dialética permite que o currículo escolar não dissocie os conhecimentos escolares do contexto histórico, social e material. Os conteúdos escolares atrelam-se, assim, com os aspectos pessoais da criança, contribuindo com o desenvolvimento mais amplo, já que possibilita o desenvolvimento de habilidades e valores que não são diretamente abordados em tais conteúdos.

Com o objetivo de relacionar o contexto da criança com o currículo escolar, pensando na relação da criança atualmente com os avanços tecnológicos, Fleer (2011a) realizou um estudo com a intenção de identificar os tipos de experiências científicas e tecnológicas que as crianças (participantes da pesquisa) possuíam em suas casas, especificamente quais tipos de tecnologias elas utilizavam, visando compreender o que significavam tais experiências tecnológicas cotidianas das crianças para pensar o currículo da Educação Infantil.

A autora buscou evidenciar com esse estudo que o currículo escolar, desde a Educação Infantil, deve considerar o contexto em que a criança está inserida, isso significa compreender as mudanças ocorridas na sociedade e a relação que a criança tem estabelecido com as tecnologias, principalmente nos dias atuais.

Entre as conclusões trazidas nesse estudo, destacam-se que as práticas familiares não são todas iguais e dependendo da posição que a criança ocupa no ambiente familiar, estabelece relações diferenciadas com as tecnologias.

É válido destacarmos de estudos como esse desenvolvido por Fleer (2011a), a importância de compreendermos o contexto que a criança está inserida, ou seja, as práticas que a criança vivencia fora do ambiente escolar, para que a organização do trabalho escolar não

esteja distante desse contexto e possa contribuir para que a criança desenvolva novas compreensões da sua realidade. A escola e a família, portanto, devem trabalhar de forma conjunta na Educação das crianças.

Com a pesquisa de Fleer (2011a), notou-se que as tecnologias disponíveis permitiam que as crianças estabelecessem uma interessante relação entre a realidade e a imaginação.

Na visão dessa autora, é importante que o currículo escolar compreenda as experiências infantis, entendendo que as mudanças sociais presentes com os processos de globalização e expansão tecnológica, por exemplo, fazem parte do contexto dessa criança nos dias atuais, para a autora

[...] uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento curricular torna visível as relações dialéticas entre os diferentes tipos de tecnologias disponíveis para crianças no século XXI, e ao fazê-lo, permite que o processo de desenvolvimento curricular responda mais facilmente à mudança social proveniente da inovação tecnológica. É somente quando consideramos as muitas construções de infância, incluindo os imperativos tecnológicos na vida das crianças, que podemos verdadeiramente ir além de um processo curricular reprodutor para uma zona conceitual que é produtiva e reconhece as vidas cotidianas reais das crianças (FLEER, 2011a, p. 23, tradução nossa⁸⁵).

A importância do trabalho desenvolvido na Educação Infantil é abordada também em diversos trabalhos de Marilyn Fleer, a autora procura destacar a relação entre a Educação Infantil e os demais níveis de ensino, como por exemplo, Fleer (2002b) conclui que a experiência vivenciada na Educação Infantil pode influenciar positivamente os resultados escolares das crianças futuramente.

Segundo a autora, os resultados de pesquisas da área demonstram que há um aumento na conclusão dos demais níveis de ensino das crianças que frequentaram a Educação Infantil, observando também, um comportamento mais estável dessas e uma postura de comprometimento e motivação com a educação escolar, entre outros “benefícios.” Em relação às crianças que apresentam baixa renda, a Educação Infantil pode até diminuir as lacunas enfrentadas por elas em relação aos cuidados, atenção e o desenvolvimento como um todo (FLEER, 2002b).

⁸⁵ No original: “[...] a cultural-historical perspective on curriculum development makes visible the dialectical relations between the different kinds of technologies available to children in the twenty-first century, and in doing so, allows the curriculum development process to more easily respond to social change derived from technological innovation. It is only when we consider the many constructions of childhood, including the technological imperatives in children’s lives, that we can genuinely move beyond a reproductive curriculum process and into a conceptual zone which is productive and acknowledge children’s actual everyday lives” (FLEER, 2011a, p. 23).

Van Oers (2013) ressalta que a demanda social e econômica atualmente aponta para a necessidade de altos índices de aprendizagem, sobretudo, em Matemática e Português, levando ao desenvolvimento de pesquisas e programas voltados para a Educação Infantil, que visam a alfabetização e domínio matemático desde cedo.

Fleer (2002b), também, destaca esse aumento nos últimos anos no reconhecimento da importância da Educação Infantil, pretendendo alcançar os resultados almejados nos demais níveis educacionais, contudo, para a autora na Educação Infantil os resultados acadêmicos precisam ser trabalhados atrelados à brincadeira, ou seja, sem desconsiderar um ou outro, mas, compreender que a brincadeira pode contribuir com a aprendizagem de conceitos científicos.

Segundo a autora, a Educação Infantil abarca um importante papel no desenvolvimento dos conceitos científicos, porém, Fleer (2011b) afirma que não é qualquer programa de Educação Infantil baseado na brincadeira que promoverá essa aprendizagem e contribuirá com o desenvolvimento da criança, isto é, não é qualquer brincadeira que contribui com esse desenvolvimento.

Conforme dito no início do capítulo, é possível notarmos que o trabalho proposto na Educação Infantil relaciona-se com as concepções acerca da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, assim, Fleer (2013a) afirma que tem prevalecido no ambiente da Educação Infantil visões construtivistas de como a criança aprende, focando principalmente nos aspectos individuais desse processo.

Diferentemente dessa visão, Fleer (2013a) traz resultados de um de seus estudos que prevaleceu uma visão coletiva da aprendizagem científica, apoiada pelo professor de Educação Infantil. No decorrer do projeto descrito nesse estudo, alguns conceitos científicos, como o de aquecimento e arrefecimento, foram trabalhados com crianças entre três e quatro anos, a partir das histórias de Cachinhos dourados (*Goldilocks*) e dos Três ursos (*Three bears*), demonstrando como é possível e necessário introduzir os conceitos científicos para a criança na Educação Infantil, por meio de atividades lúdicas, considerando a imaginação e a dimensão afetiva no processo de aprendizagem científica das crianças.

Por meio de contos de fadas e de um aplicativo, foi proposto que as crianças criassem ao final do projeto uma narrativa científica coletiva, com fotos, vídeos e narrações próprias para explicar conceitos científicos e/ou as histórias criadas por elas. Fleer (2013a) explica que a escolha dos contos de fadas ocorreu por acreditar que eles contribuem com as questões afetivas da criança, ou seja, contos de fadas possibilitam que a criança torne suas emoções mais visíveis. Já o aplicativo de gravação, proporciona que por meio da gravação do que foi realizado, fique

mais claro para a criança o processo de construção do conceito científico ao longo das atividades desenvolvidas.

Fleer (2013a), acordando com Zaporozhets (2002 apud FLEER, 2013a), afirma que os instrumentos escolhidos para o desenvolvimento do projeto, fornecem um contexto mais motivador para que a criança envolva-se no processo de aprendizagem dos conteúdos científicos. No caso dos contos de fadas, por exemplo, nota-se que a criança envolve-se emocionalmente com os personagens da história, buscando soluções para ajudá-los a resolver as situações que estão envolvidos.

Segundo Fleer (2013a), as crianças experimentam as emoções nos contos de fadas ou nas brincadeiras no nível interpsicológico, e com um ensino intencional do professor com o passar do tempo, são capazes de nomear e interpretar tais emoções como estados de sentimentos, contemplando o nível intrapsicológico. Nessa perspectiva, as emoções são, portanto, apreendidas por meio do contexto social e frequentemente mediadas pelo outro.

Os contos de fadas levam as crianças estabelecer relações entre o mundo real e imaginário a todo o tempo. Porém, por meio da contação ou dramatização das histórias e com o apoio do professor, as crianças podem criar suas próprias situações imaginárias, o que também possibilita que elas, juntamente com o professor, atinjam um certo nível de reflexão emocional, por meio da compreensão das emoções específicas como estados de sentimentos, assim, por meio deles, explorar situações cotidianas dentro dos eventos dos contos de fadas. Contribuindo, portanto, para que as crianças tornam-se conscientes de suas emoções.

Por meio da imaginação, a criança ao interpretar um conto de fada ou recontar uma determinada história, também tem a possibilidade de vivenciar o mesmo que os personagens, sendo ainda, capaz de distinguir uma ação real daquela relacionada com o papel que está interpretando.

Para Fleer (2013a) a narrativa científica pode, também, atuar como os contos de fadas, fornecendo um motivo que a criança envolva-se coletivamente em experiências científicas, contribuindo para que ela pense e aja cientificamente.

Na apresentação do projeto desenvolvido por Fleer (2013a), fica evidente a possibilidade e a importância de envolver a criança em situações que contribuam com a compreensão de conceitos científicos, no ambiente da Educação Infantil.

A partir da história dos Três ursos apresentada às crianças durante o projeto, foi possível explorar conceitos relacionados com o calor como uma forma de energia. Havia uma situação a ser resolvida na história: esfriar o mingau de um dos ursos. Diante disso, notou-se que esse assunto passou a fazer parte das conversas e brincadeiras das crianças, tanto em um contexto

cotidiano, discutindo sobre suas experiências reais, quanto no contexto imaginário, pensando em soluções para que o personagem conseguisse esfriar seu mingau.

Ao identificar o interesse das crianças em pensar soluções para ajudar o personagem a esfriar seu mingau, a professora passou a explorar alguns conceitos científicos relacionados com o assunto. Desse modo, a professora organizou atividades, investigações e conversas coletivas sobre os conceitos de aquecimento e arrefecimento. Em conversa com as crianças, surgiram também aspectos criativos, como a ideia de construir uma máquina de arrefecimento de mingau, ideia esta que foi trabalhada, levando a construção de uma máquina com os materiais disponíveis no ambiente da pré-escola.

No decorrer do projeto foi proporcionado às crianças momentos de brincadeiras imaginárias. O espaço foi organizado disponibilizando diversos materiais para possibilitar a reprodução da história dos Três ursos. Por meio do aplicativo de gravação, foi possível fotografar e filmar as brincadeiras para a construção posterior da narrativa científica, proposta pela professora.

A antecipação da ideia de que o mingau estaria quente e, portanto, da necessidade do seu resfriamento, criou uma tensão emocional na história que construiu uma situação imaginária científica eficaz. Notou-se que nessas situações imaginárias, as crianças basearam-se no conceito de arrefecimento em um nível cotidiano, porém, com o desenvolvimento de diversas atividades pensadas para proporcionar a aprendizagem científica das crianças no decorrer do projeto, foi possível perceber, segundo Fleer (2013a), que as crianças ampliaram o conhecimento que antes situava-se no nível cotidiano.

A autora ressalta que é mais fácil para a criança pensar sobre processos científicos em situações lúdicas, já que ela pode experimentar e repetir as experiências orientadas pelo professor durante sua brincadeira⁸⁶.

Após ser desenvolvida diversas atividades com as crianças, foi construído uma narrativa científica sobre o tema. Tal narrativa ocorreu por meio da intencionalidade do professor na exploração dos conceitos de aquecimento e arrefecimento, possível por meio de perguntas específicas feitas por ele, questionando às crianças sobre o que haviam feito, buscando acrescentar e enriquecer a narrativa, ligando, assim, às experiências vivenciadas e conectando-as com conceitos científicos específicos como arrefecimento e aquecimento.

É válido ressaltarmos, conforme trazido por Fleer (2013a), que os conhecimentos referentes a transferência de energia associados com o aquecimento (condução, convecção e

⁸⁶O papel e importância da brincadeira no processo de aprendizagem será melhor explorado no próximo capítulo.

irradiação) estão claramente fora do âmbito psicológico da criança de três anos de idade. No entanto, como as crianças escutam e utilizam em situações cotidianas palavras como "quente" e "frio" a todo tempo, abordar o conceito de aquecimento ou arrefecimento como um processo dentro do mesmo *continuum* faz sentido pessoal para elas.

A ideia central de arrefecimento e aquecimento como um processo de transferência de energia, como resultado da diferença de temperatura, é algo além do interesse pessoal para a criança (por exemplo, o modo que permite que não queimem a língua enquanto comem mingau), pois pode servir como base para apoiar o pensamento científico da criança e facilitar a compreensão posterior de conceitos mais complexos, como de condução e convecção, possibilitando que ela dê novos significados para os eventos cotidianos, um significado científico.

O trabalho com tais conceitos se deram por meio de explorações coletivas dirigidas e com a intervenção do professor, houve, também, um senso coletivo de investigação e as crianças trouxeram conhecimentos que possuíam previamente para as investigações, no entanto, o professor foi quem chamou a atenção das crianças para outras possibilidades de investigação.

Tais elementos são importantes para pensarmos a organização do trabalho na Educação Infantil, uma vez que notamos nas ideias apresentadas, a clareza do objetivo dessa etapa educacional proporcionar para as crianças a aprendizagem de conhecimentos científicos, sendo indispensável o papel do professor nesse processo.

Diante das contribuições trazidas em Fleer (2013a) e nos demais trabalhos analisados, é possível compreendermos que a criança observa muitos conceitos científicos em sua vida cotidiana, porém, é preciso que haja mediação e interação com o outro para que ela se torne consciente de tais conceitos, ou seja, que os conceitos científicos sejam usados para explicar tanto as situações cotidianas que a cerca, como a organização do mundo como um todo.

Desse modo, baseado em Vygotsky (2004 apud FLEER, 2013a), podemos entender que as experiências cotidianas da criança e os conhecimentos prévios que possuem, pavimentam o caminho para a construção do entendimento científico, em outras palavras, os conceitos cotidianos são importantes bases para a aprendizagem dos conceitos científicos, no caso do exemplo apresentado a partir da história dos Três ursos, vê-se que a compreensão de conceitos de aquecimento e arrefecimento necessitam de compreensões cotidianas, como: “mingau quente” e “mingau frio”.

O papel da imaginação, presente na brincadeira da criança, ao passo que atribuem e trocam os significados dos objetos (no caso do exemplo citado, a areia representava para as

crianças o mingau) é fundamental também para a aprendizagem, já que é por meio dela que a compreensão de conceitos científicos mais complexos tornam-se possíveis.

Para Fleer (2013a) a “Mudança do significado dos objetos na brincadeira é importante por ser capaz de imaginar novas possibilidades, daqueles que não estão fisicamente presentes ou diretamente observáveis” (FLEER, 2013a, p. 2010, tradução nossa⁸⁷).

Assim, o movimento estabelecido pela criança entre o mundo imaginário e o mundo real, contribui para que a criança compreenda conceitos científicos mais complexos, contudo, é válido ressaltarmos a importância do professor nesse processo, apenas a relação entre a imaginação e a realidade não é suficiente para que a criança compreenda, sozinha, os conceitos científicos.

É fundamental destacarmos, a partir da análise dos materiais, a importância atribuída ao papel do adulto na aprendizagem científica da criança, apoiada em Vygotsky (1987 apud FLEER, 2013a), Fleer (2013a) destaca que a criança constrói conceitos cotidianos durante suas experiências cotidianas, porém, é o adulto quem conduz a atenção da criança para determinados fenômenos, ajudando-a compreender os conceitos científicos presentes nessas situações, logo, podemos entender que

Ajudar as crianças perceber as coisas faz com que esses eventos e experiências, não só óbvios, mas conscientes para crianças. Quando as crianças conscientemente experimentam coisas, elas são mais propensas a não só prestar atenção "científica", mas são posicionados de forma positiva para realizar o significado científico de suas vidas cotidianas (FLEER, 2013a, p. 2103, tradução nossa⁸⁸).

Os conceitos científicos devem ser entendidos como importantes para a criança pensar o mundo cotidiano de modo diferente, a apropriação de tais conceitos permitem que ela atue e entenda as situações cotidianas com uma compreensão científica, em outras palavras, o ambiente da criança não irá mudar, o que mudará é a maneira como ela se relaciona com ele, já que desenvolveu uma perspectiva científica diante da realidade.

Fleer (1991a), baseada nos resultados de uma de suas pesquisas, afirma que a criança pequena é capaz de conceituar ideias sofisticadas, desde que envolvidas em situações científicas

⁸⁷ No original: “Changing the meaning of objects in play is important for being able to imagine new possibilities, ones that are not physically present or directly observable” (FLEER, 2013a, p. 2010).

⁸⁸ No original: “Helping children to notice things makes these events and experiences not only obvious but conscious to children. When children consciously experience things, they are more likely to not only pay “scientific” attention, but are positioned positively to make scientific meaning of their everyday lives” (FLEER, 2013a, p. 2103).

organizadas pelo professor, proporcionando atividades planejadas e um ambiente que contribua com esse desenvolvimento conceitual.

Essa pesquisa foi desenvolvida durante seis meses com três professores e seus alunos da pré-escola embasados em uma abordagem interativa do ensino de ciências, foram gravados áudios e vídeos das aulas e realizada entrevistas informais com os professores ao final de cada aula observada e, também, com as crianças, com a intenção de identificar o que tinham compreendido com a aula vivenciada.

Fleer (1991a), traz os resultados de uma das unidades desenvolvidas com as crianças sobre fluxo elétrico, contando com sete lições com duração de uma hora aproximadamente cada seção, no decorrer de quatro semanas. Após três meses da conclusão da unidade, as crianças participantes foram entrevistadas sobre os entendimentos acerca do assunto trabalhado na unidade, com questões específicas sobre os conceitos abordados de forma indireta durante a unidade, as crianças também foram convidadas pelo pesquisador a conectar um circuito, explicando esse processo.

Das vinte e quatro crianças, dezenove mantiveram seus pontos de vista, duas mudaram em certo ponto e três respostas foram inconclusivas, revelando que a maioria das crianças apropriou-se das ideias trabalhadas na unidade.

Diante dessa pesquisa, a autora destaca dois elementos principais, sendo: os diferentes tipos de interação entre o professor e a criança, principalmente aquelas interações que levam ao desenvolvimento conceitual das crianças pequenas e as visões das crianças que foram mantidas após três meses do fim da unidade (FLEER, 1991a).

Os resultados dessa pesquisa evidenciam a variedade de maneiras que o professor conduziu as aulas sobre o assunto trabalhado, levando, ao desenvolvimento global das ideias das crianças. Fleer (1991a) identificou três tipos de interações, sendo elas: desenvolvimento de questões científicas (*developing scientific questions*); modelo de processo de investigação (*modelling of the investigation process*) e processo de relato (*the reporting process*).

Com essas interações, o professor possibilitou que as crianças elaborassem questões científicas, organizassem-se em pequenos grupos de investigação para verificar suas ideias e relatassem suas conclusões. O professor organizou toda a unidade, a fim de considerar as ideias que as crianças possuíam sobre o tema e direcionar para compressões científicas do processo de fluxo elétrico.

Conforme Fleer (1991a) aponta, é fundamental compreendermos a possibilidade de trabalhar com as crianças desde a Educação Infantil os conhecimentos científicos, pois: “[...] este estudo tem demonstrado resultados interessantes que podem ser obtidos quando são dadas

as crianças pequenas oportunidade de se envolver em tarefas científicas muitas vezes pensada estar fora das suas compreensões conceituais” (FLEER, 1991a, p.111, tradução nossa⁸⁹).

A autora afirma que tanto os profissionais, quanto os pesquisadores da área da infância precisam rever as expectativas depositadas nessa etapa educacional, ou seja, se o professor da Educação Infantil não acreditar que a criança é capaz de se envolver com a aprendizagem científica, seu trabalho dificilmente contribuirá com esse tipo de aprendizagem. Porém, acordamos com a autora na possibilidade e necessidade de trabalhar o conhecimento científico desde a Educação Infantil.

Tais ideias também estão presentes nos trabalhos de Bert Van Oers, nos quais o autor demonstra a importância da Educação Infantil contribuir com o pensamento abstrato da criança. Segundo Van Oers (2007), a Educação deve preparar a criança para se inserirem em tarefas complexas, nesse sentido, os processos de abstração contribuem para que essas tarefas tornem-se mais acessíveis. O autor afirma que pesquisas recentes tem demonstrado que a criança pequena é capaz de pensar abstratamente, desde que sejam dadas as devidas condições para ela. Pensar abstratamente facilita o desenvolvimento do pensamento matemático.

Na maioria das vezes, o pensamento abstrato é relacionado apenas com os conhecimentos matemáticos, porém, Van Oers (2007) aponta que a educação escolar lida a todo tempo com conhecimentos abstratos. Para isso, o autor utiliza como exemplo o caso de uma análise gramatical, a qual requer que o aluno pense a linguagem como um sistema teórico, que por meio de regras abstratas podem-se construir novos conhecimentos.

Desse modo, a “[...] educação tem o potencial para contribuir com o desenvolvimento do pensamento abstrato ao colocar as crianças em contato com o conhecimento teórico que não pode ser derivado da observação concreta” (VAN OERS, 2007, p. 11, tradução nossa⁹⁰).

Nota-se que, segundo o autor, a transição da criança pequena dentro da escola na compreensão do pensamento relacional abstrato é um pouco difícil, isso se deve ao fato da matemática ser introduzida como uma disciplina formal sem evidenciar a relação existente entre as experiências e as ações concretas com as operações formais simbólicas. No entanto, para o autor, as relações e as simbolizações são centrais no pensamento matemático, pois é a partir delas que a matemática pode ser entendida como abstrata.

⁸⁹ No original: “[...] this study has demonstrated the interesting results that can be obtained when young children are given the opportunity to engage in scientific tasks often thought to be outside of their conceptual understanding” (FLEER, 1991a, p. 111).

⁹⁰ No original: “[...] education has the potential to contribute to the development of abstract thinking by bringing children in contact with theoretical knowledge that cannot be derived directly from concrete observation” (Van Oers, 2007, p. 11).

Para que essa transição seja menos conflituosa, por sua vez, é preciso que a Educação proporcione às crianças condições para que desenvolvam o pensamento abstrato desde pequenas, desse modo, Van Oers (2007) aponta que atividades de esquematização (*schematising activities*) podem representar um caminho para que a criança lide com o processo de abstração, já que

Durante a participação em atividades de esquematização as crianças aprendem a representar pensamentos e ideias por meio do significado da simbolização e esquemas inventados por si próprias. Esta participação é valiosa porque desta forma as crianças aprendem a compreender a necessidade e a função da simbolização (VAN OERS, 2007, p. 11-12, tradução nossa⁹¹).

Essas atividades são importantes para que a criança comece a lidar com as representações e os símbolos fundamentais para a aprendizagem matemática futuramente. É válido notar que, para Van Oers (2007), tais atividades de esquematização proporcionam habilidades que não são propriamente matemáticas, mas que atuam como pré-requisitos, representando uma preparação para a aprendizagem matemática. Desse modo, o autor demonstra com os resultados de uma de suas pesquisas, que tais atividades contribuem com o pensamento matemático da criança.

Embasado nas ideias de outros teóricos, como Davydov (1972/1990 apud VAN OERS, 2007), Van Oers (2007) ressalta a possibilidade das crianças pensarem abstratamente, desde que o adulto ensine à elas modelos teóricos, com os quais possam compreender e analisar o mundo. Embora haja certas divergências entre os teóricos acerca do pensamento teórico, Van Oers (2007) traz que Egan (2002 apud VAN OERS, 2007) e Davydov (1972/1990 apud VAN OERS, 2007) compartilham da ideia de que a abstração é uma maneira de compreender e de conceber a realidade e, que, pode sim, ser ensinada às crianças mais novas.

Para Van Oers (2007), abstrair pode ser entendido como um processo dialético entre os objetos concretos e suas representações, assim, esse processo corresponde tanto ao movimento de partir do concreto para o abstrato, quanto à ascensão do abstrato para o concreto.

Baseado nas ideias de Cassirer (1923, apud VAN OERS, 2007), Van Oers (2007) compreende a abstração como um processo de construção de relações estabelecidas entre os objetos e um determinado ponto de vista. Para o autor, em termos psicológicos, a abstração pode ser entendida como um processo que foca nas relações entre os objetos, isso significa uma

⁹¹ No original: “During participation in schematizing activities children learn to represent thoughts and ideas by means of their self-invented symbolism and schemes. This participation is valuable because in this way children learn to understand the need and the function of symbolism” (Van Oers, 2007, p. 11-12).

construção mental do objeto que pode ser representada por um modelo simbólico. Desse modo, é possível entender que a abstração não dissocia-se da realidade concreta.

Devemos conceber o pensamento abstrato como um novo tipo de atividade que surge de uma situação concreta. O pensamento abstrato é um estado de ser altamente envolvido em um mundo teoricamente interpretado, baseado nas relações explicitamente utilizados, regras lógicas, e normas rígidas de negociação. Esta nova atividade não é uma forma isolada de agir mas uma nova atividade cultural impulsionada por ambos conteúdos culturais e desejos humanos (VAN OERS, 2001, p.288 apud VAN OERS, 2007, p. 14, tradução nossa⁹²).

Diante disso, podemos compreender que a abstração pode ser contemplada na educação escolar por meio da construção de modelos, esquemas e representações. Van Oers (2007) aponta que nas representações esquemáticas, o aluno representa parte de uma determinada situação ou fenômeno a partir de um ponto de vista, geralmente correspondente a relação principal entre os objetos, deixando de contemplar os detalhes. Um mapa ou o modelo do sistema solar, por exemplo, são representações parciais da realidade a partir de um determinado ponto de vista.

Das contribuições de Van Oers (2007), é importante destacarmos que as crianças podem aprender a representar simbolicamente algo presente na realidade, desde que sejam oferecidas à elas ferramentas necessárias para essa esquematização, sabendo que

Uma atividade de esquematização é qualquer atividade cognitiva destinada a construção ou a melhoria de uma representação simbólica de uma parte do físico ou da realidade sociocultural. A esquematização resultante pode ser vista como uma representação estruturada da realidade, pela qual pode fazer afirmações sobre essa realidade, e que portanto nos ajuda a organizar as nossas visões e pensamentos (VAN OERS, 2007, p. 16, tradução nossa⁹³).

Os resultados da pesquisa longitudinal desenvolvida pelo autor evidenciam que as crianças que tiveram contato com atividades de esquematização, como modo de pensar abstratamente, revelaram, depois, um aumento na qualidade da aprendizagem matemática.

⁹² No original: “We must conceive of abstract thinking as a new type of activity emerging from a concrete situation. Abstract thinking is a state of being highly involved in a theoretically construed world, based on explicitly used relations, logical rules, and strict norms of negotiation. This new activity is not a detached way of acting but a new cultural activity driven by both cultural contents and human desires” (VAN OERS, 2001, p.288 apud VAN OERS, 2007, p. 14).

⁹³ No original: “A schematising activity is any cognitive activity aimed at the construction or the improvement of a symbolic representation of a part of the physical or the sociocultural reality. The resulting schematisation can be seen as a structured representation of reality, by which one can make statements about that reality, and which thereby helps us to organise our views and thoughts” (VAN OERS, 2007, p. 16).

Essas atividades ocorreram por meio de atividades lúdicas, já que segundo o autor, a brincadeira representa uma grande oportunidade de introduzir atividades de esquematização por abarcar diferentes representações, significados e símbolos, possíveis pelo processo de imaginação presente na brincadeira.

A importância de introduzir atividades que contemplem o pensamento abstrato da criança pequena na brincadeira, também é demonstrada em Van Oers (2009), que será melhor explorado adiante, quando nos determos mais profundamente na questão da brincadeira no próximo capítulo.

As contribuições de Van Oers (2007), demonstram que é possível e importante que a Educação Infantil proporcione às crianças atividades que contribuam com o desenvolvimento do seu pensamento abstrato, fundamental para a aprendizagem de conteúdos e conceitos científicos.

Contudo, é válido destacarmos que a criança se envolve em atividades de esquematização desde que essas sejam significativas a ela. A abstração pode ser útil para a criança durante suas atividades lúdicas quando desejam lembrar-se de algo, comunicar-se com outros participantes ou imaginar determinada situação ou objeto.

Apoiado na abordagem vygotkyniana, Van Oers (1999) defende a aprendizagem denominada autêntica (*authentic learning*), que diz respeito a uma aprendizagem capaz de construir significados com relevância cultural e pessoal.

Na nossa perspectiva, a autenticidade inclui interesses pessoais e valores culturais. Autenticidade corresponde a um ideal de fazer uma versão pessoal de uma prática sociocultural, integrando interesses pessoais (sentido) e valores culturais (significados). Em outras palavras, a autenticidade refere-se a uma capacidade pessoal para participar criticamente em alguma prática cultural. Consequentemente, a autenticidade não é uma qualidade natural da existência humana mas uma qualidade que deve ser adquirida no desenvolvimento cultural de uma pessoa (VAN OERS, 1999, p. 231, tradução nossa⁹⁴).

O autor parte da ideia de que a aprendizagem deve ser entendida como construção de conhecimento, por meio da experimentação e pela negociação entre os estudantes, possibilitando que esses reflitam sobre os significados dos signos considerados essenciais.

Essa reflexão da inter-relação entre os signos e os significados é chamada de atividade semiótica (*semiotic activity*) que “[...] consiste em toda reflexão inter ou intra - pessoal sobre

⁹⁴ No original: “From our perspective, authenticity includes personal interests and cultural values. Authenticity amounts to an ideal of making a personal version of a sociocultural practice, integrating personal interests (sense) and cultural values (meanings). In other words, authenticity refers to a personal capacity for critically participating in some cultural practice. Consequently, authenticity is not a natural quality of human existence but a quality that must be acquired in a person’s cultural development” (VAN OERS, 1999, p. 231).

as inter-relações entre um sinal e seu significado (s) a fim de investigar e melhorar a correspondência mútua” (VAN OERS, 1999, p. 234, tradução nossa⁹⁵).

Assim, para que a aprendizagem seja autêntica os alunos devem envolver-se como participantes ativos na construção sociocultural do conhecimento e serem capazes de realizar atividades semióticas de algum modo que façam sentido pessoal a eles (VAN OERS, 1999).

Para o autor, é possível contemplar esse tipo de aprendizagem na Educação Infantil, desde que as atividades semióticas façam sentido para as crianças em suas atividades lúdicas, ou seja, quando as atividades semióticas sejam funcionais para a brincadeira das mesmas.

Diante dessas ideias, podemos também destacar do trabalho de Fleer (1991b) sobre o estudo acerca da construção do conhecimento de ciências das crianças na Educação Infantil, alguns pontos importantes para a organização do trabalho a ser desenvolvido nesse espaço, sendo eles: o professor precisa identificar um contexto de aprendizagem para introduzir o fenômeno que deseja que as crianças aprendam, ou seja, identificar as experiências que as crianças possuem sobre esse assunto, para que possam se envolver e trazer suas experiências anteriores, essa contextualização do assunto a ser ensinado contribui para que a aprendizagem seja mais significativa e bem sucedida.

Isso significa dizer que o professor precisa conhecer a criança com a qual está trabalhando, compreender a realidade social e cultural de suas famílias, crenças, valores, etc, para planejar as atividades desenvolvidas no ambiente da Educação Infantil.

Ao conhecer as visões que as crianças possuem acerca de um determinado assunto, o professor deve agir intencionalmente para que elas não cheguem a conclusões equivocadas sobre os fenômenos. A intenção do professor deve ser ampliar as compreensões cognitivas das crianças, a partir de um contexto que tenha significado real para elas, por meio da interação entre o adulto e a criança, ações intencionais e bem planejadas.

Para as práticas escolares, em uma perspectiva Histórico-cultural, conforme defendido pelos materiais analisados e expostas no presente item, torna-se necessário destacarmos, também, os tipos de avaliação que condizem com tais práticas, conforme propõe Fleer (2002a). Uma abordagem Histórico-cultural de ensino e aprendizagem assenta-se na ideia da aprendizagem para além da simples construção individual, ou seja, as ideias não residem unicamente nos indivíduos em particular, mas são construídas no coletivo.

⁹⁵ No original: “[...] consists in every inter- or intra-personal reflection on the interrelationships between a sign and its meaning(s) in order to investigate and improve mutual correspondence” (VAN OERS, 1999, p. 234).

Fleer (2002a) afirma que as práticas presentes na Educação Infantil nos últimos anos, têm considerado as contribuições da perspectiva Histórico-cultural acerca do desenvolvimento da criança, porém, as práticas de avaliação presentes nesses espaços não têm acompanhado tais mudanças. Diante disso, a autora defende a necessidade de desenvolver uma pedagogia que se atente para o “amanhã”, baseada nas ideias de L.S. Vygotsky, sobretudo acerca do conceito de zona de desenvolvimento proximal.

[...] a avaliação para o amanhã (ZDP) analisa os pontos fortes das crianças ao invés de suas fraquezas. Isso move o foco de uma visão de déficit de avaliação para uma prática de avaliação muito mais poderosa e útil para informar práticas de ensino e aprendizagem. No entanto, este ponto de vista sociocultural de avaliação não tem sido geralmente considerado nas práticas de avaliação (FLEER, 2002a, p. 107, tradução nossa⁹⁶).

Nessa perspectiva, além das ações da criança, o papel do adulto, o contexto de ensino e aprendizagem, assim como as ferramentas culturais, são consideradas no processo de avaliação. O foco na avaliação passa a ser no processo e não mais no resultado final, o mais importante são as transformações ocorridas nesse processo.

Fleer (2002a) ressalta, também, que ainda há muito que compreender e desenvolver em relação à avaliação calcada na perspectiva Histórico-cultural, no entanto, afirma que, as práticas de aprendizagem Histórico-culturais destoam totalmente de práticas de avaliações centradas apenas nos aspectos individuais.

Outro tema importante de ser destacado, ao pensarmos no trabalho na Educação Infantil, abordado principalmente nos trabalhos de Marilyn Fleer, mas que os demais autores apresentam consonância, mesmo de forma implícita, refere-se à defesa por práticas na Educação Infantil que contemplem várias visões de mundo, não restringindo apenas a visões etnocêntricas (FLEER, 2003).

Fleer (2003) questiona, se as práticas “tomadas como certas” (*‘taken-for-granted’ practices*) são viáveis para todas as crianças e em todos os lugares. Segundo a autora, a partir do estudo no contexto australiano, é possível notar que a literatura da Educação Infantil na Austrália tem sido lenta em discutir certas práticas e crenças tradicionais presentes nas práticas da Educação Infantil e entendidas como inquestionáveis.

⁹⁶ No original: “[...] the assessment for tomorrow (the ZPD) examines the children’s strengths rather than their weaknesses. This moves the focus from a deficit view of assessment to a much more powerful and useful assessment practice for informing teaching and learning practices. Yet this sociocultural view of assessment has generally not been taken up in assessment practices” (FLEER, 2002a, p. 107).

Fleer (2004) afirma, também, a partir de suas pesquisas com crianças indígenas, que a cultura ocidental predominante nos currículos de Educação Infantil, posiciona as crianças advindas dessas culturas como privilegiadas, enquanto que as crianças de outras culturas não encontram práticas escolares que coincidam com seus modos de agir. Assim, a autora conclui com base nos dados obtidos na pesquisa com famílias de diferentes culturas, certa discrepância entre as práticas “tomadas como certas” (*‘taken-for-granted’ practices*) no ambiente escolar australiano com a diversidade cultural presente entre as crianças, demonstrando uma importante questão para ser problematizada e questionada.

Diante disso, notamos que a autora retrata outro contexto: crianças aborígenes do território australiano, contudo, tais conclusões são importantes para questionarmos, também, as práticas presentes na Educação Infantil no contexto brasileiro.

Será que as diferenças culturais estão sendo respeitadas nesses espaços? As crianças se reconhecem nas práticas presentes na Educação Infantil ou prevalecem apenas um tipo de modo de agir e entender o mundo?

É válido ressaltarmos que não defendemos a valorização de determinada cultura em detrimento das demais, apenas apresentamos alguns questionamentos que são importantes ao pensar o trabalho a ser desenvolvido com as crianças e na formação do adulto (professor) que deve organizar esse trabalho. São questões que não podem ser desconsideradas, já que estão presentes no cotidiano escolar e, também, influenciam o desenvolvimento da criança.

Por fim, é possível concluirmos que os autores trabalhados demonstram clareza na finalidade da educação escolar, sendo a aprendizagem científica, que deve estar presente desde a Educação Infantil, por meio de atividades planejadas e estruturadas pelo professor.

Tais atividades devem considerar as especificidades da criança menor de cinco anos, tendo em vista que a atividade principal do período pré-escolar é a brincadeira, conforme defendido pela Teoria Histórico-cultural, e, portanto, é a partir dela que ocorrerão as principais mudanças no desenvolvimento da criança.

Para tanto, conforme exposto no decorrer do presente trabalho, é preciso que o professor da Educação Infantil domine tanto os conceitos científicos, quanto os conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança, para que, assim, seja possível desenvolver um trabalho que contribua com o desenvolvimento integral da mesma.

Importante destacarmos, também, a íntima relação entre o papel da imaginação tanto na brincadeira quanto nos processos de aprendizagem, questões que serão retomadas no próximo capítulo, no qual nos deteremos na questão da brincadeira.

3.4 Algumas considerações

O objetivo do presente capítulo era o de apresentar as contribuições dos autores contemporâneos internacionais trabalhados, da perspectiva Histórico-cultural, presentes em suas produções. Para tanto, trouxemos inicialmente no primeiro item uma breve contextualização desses autores, de como ocorreu a escolha dos materiais analisados e as principais Revistas em que se encontram tais ideias, demonstrando a relevância dos autores escolhidos para o campo educacional.

Em seguida, ao explorarmos as ideias dos autores, dividimos o capítulo em mais dois itens, buscando responder duas principais questões norteadoras, sendo elas: “Quais pilares ancoram as discussões a respeito do desenvolvimento infantil presentes nos textos?” e “Como esses pilares ajudam os autores a definirem o que seria o trabalho com crianças no ambiente de Educação Infantil?”

Dessa maneira, buscamos explicitar a consonância presente entre as ideias expostas pelos autores contemporâneos trabalhados com as dos clássicos da Teoria Histórico-cultural, apresentadas no capítulo anterior.

Além da concordância entre as ideias teóricas acerca do desenvolvimento da criança e da importância da brincadeira nesse processo, podemos destacar que os autores contemporâneos demonstram preocupação e dedicação em pensar propostas práticas que materializem essas ideias.

Embora a maioria dos trabalhos apresentem os resultados das pesquisas desenvolvidas por esses autores, foi possível extrairmos importantes contribuições para pensarmos o papel da brincadeira no trabalho desenvolvido na Educação Infantil, destacando a relevância dessa etapa educacional buscar a aprendizagem científica da criança, objetivo de toda a educação escolar, bem como o desenvolvimento da criança como um todo, contemplando os aspectos cognitivos e os sociais.

Após ser apresentada as ideias presentes nos materiais analisados, acerca da visão Histórico-cultural do desenvolvimento da criança e da organização do trabalho na Educação Infantil para os autores analisados, aprofundaremos no próximo capítulo em como esses autores entendem a brincadeira, buscando contemplar o objetivo do presente trabalho, sendo o de compreender como a brincadeira vem sendo pensada pela Teoria Histórico-cultural na contemporaneidade.

4. A BRINCADEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM DEFESA DA BRINCADEIRA QUE PROMOVA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

*“Foi na fazenda de meu pai antigamente
Eu teria dois anos; meu irmão, nove.*

*Meu irmão puxava no caixote
duas rodas de lata de goiabada.
A gente ia viajar.*

*As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:
Uma olhava para a outra.
Na hora de caminhar
as rodas se abriam para o lado de fora.
De forma que o carro se arrastava no chão.
Eu ia pousada dentro do caixote
com as perninhas encolhidas.
Imitava estar viajando.*

*Meu irmão puxava o caixote
por uma corda de embira.
Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.*

*Eu comandava os bois:
- Puxa, Maravilha!
- Avança, Redomão!
Meu irmão falava
que eu tomasse cuidado
porque Redomão era coiceiro.*

*As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.
Meu irmão desejava alcançar logo a cidade -
Porque ele tinha uma namorada lá.
A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele.
Isso ele contava.*

*No caminho, antes, a gente precisava
de atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou
e os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado.*

*Sempre a gente só chegava no fim do quintal
E meu irmão nunca via a namorada dele -
Que diz-que dava febre em seu corpo”.*

A menina avoadada (Manoel de Barros, 1999)

Nos capítulos anteriores, já apresentamos algumas ideias acerca de como a Teoria Histórico-cultural entende a brincadeira, primeiramente, a partir dos clássicos dessa matriz teórica e em seguida, com algumas ideias presentes nos autores contemporâneos trabalhados.

Como o objetivo do presente trabalho é compreender como a brincadeira vem sendo pensada pelos autores contemporâneos da perspectiva Histórico-cultural, dentro do contexto da Educação Infantil, após analisarmos os artigos dos autores escolhidos, sentimos a necessidade de aprofundarmos nas ideias de Marilyn Fleer.

Dessa maneira, analisamos três obras da autora, sendo uma delas escrita juntamente com Mariane Hedegaard, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 10: Relação de livros analisados

LIVROS ANALISADOS		
AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Marilyn Fleer	Early Learning and development. Cultural-historical concepts in play	2010
Marilyn Fleer	Play in the early years	2013
Marilyn Fleer e Mariane Hedegaard	Play, learning, and Children's Development. Everyday Life in Families and Transition to School	2013
Total	03	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos livros analisados de Marilyn Fleer e Mariane Hedegaard.

No presente capítulo, buscaremos evidenciar as propostas para a brincadeira, seu papel no desenvolvimento da criança e sua importância no espaço da Educação Infantil.

Tais questões são abordadas de forma mais recorrente nos trabalhos de Marilyn Fleer, descrevendo com mais detalhes uma proposta específica de brincadeira, denominada jogo conceitual (*conceptual play*), contudo, os demais autores apresentam certa consonância com os princípios que guiam tal proposta.

Desse modo, com a intenção de trazermos elementos para (re)pensarmos a Educação Infantil, iniciaremos o capítulo com importantes questões que devem ser consideradas ao referirmo-nos à essa etapa educacional, destacando a relação entre os processos de aprendizagem, brincadeira e desenvolvimento nas práticas cotidianas e escolares da criança. Em seguida, traremos a compreensão Histórico-cultural da brincadeira, presente nos autores contemporâneos analisados e, por fim, focaremos em como Marilyn Fleer tem proposto a brincadeira a partir dessa perspectiva teórica, finalizando o capítulo com algumas considerações acerca do mesmo.

Para tanto, dividiremos o capítulo em quatro itens: 1) Práticas sociais e os processos de desenvolvimento, aprendizagem e brincadeira da criança; 2) Visão geral da perspectiva histórico-cultural da brincadeira; 3) A proposta do jogo conceitual (*conceptual play*) de Marilyn Fler e 4) Algumas considerações.

4.1 Práticas sociais e os processos de desenvolvimento, aprendizagem e brincadeira da criança

Há diversidade em como as famílias brincavam com suas crianças, e também em como as crianças relacionavam com a brincadeira iniciada pelos os adultos. As diferenças no modo que as crianças responderam pode estar relacionadas diretamente com seu período de desenvolvimento. O ponto principal é que a brincadeira, aprendizagem, e desenvolvimento estão entrelaçados ao longo da vida nas diferentes maneiras, e isso depende de onde e como a brincadeira ocorre (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.218, tradução nossa⁹⁷).

Antes de apresentarmos a compreensão, propostas e possibilidades da brincadeira, julgamos necessário trazermos inicialmente no presente item, as contribuições apresentadas em Fler & Hedegaard (2013).

Embora as autoras não tenham focado especificamente na Educação Infantil, Fler & Hedegaard (2013), ajudam-nos a compreender, mais amplamente, os processos de aprendizagem, brincadeira e desenvolvimento da criança presente nesse espaço educacional, a partir dos resultados de uma pesquisa liderada por elas com quatro famílias durante um ano, sendo duas famílias da Dinamarca e duas famílias da Austrália, no ambiente familiar e escolar. Com base nesses resultados, podemos apontar alguns caminhos para a prática na Educação Infantil.

Encoradas na perspectiva Histórico-cultural acerca do desenvolvimento da criança, Fler & Hedegaard (2013), trabalharam com o conceito de situação social de desenvolvimento, atentando-se para os diferentes ambientes e como esses são influenciados por outras práticas sociais; as atividades das crianças e outras demandas; as demandas dos pais e como as adversidades e os conflitos eram resolvidos nesses espaços.

⁹⁷ No original: “There is diversity in how the families played with their children, and also in how the children related to the play initiated by the adults. The differences in how the children responded can be connected directly to their period of development. The main point is that play, learning, and development are interwoven throughout life in different ways, and this is dependent on where and how play takes place [...]” (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.218).

A conceituação das autoras de uma “abordagem completa” (*wholeness approach*) acerca da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, diz respeito a necessidade de compreender uma prática particular em relação com as demais práticas provenientes de outros ambientes, ou seja, segundo Fleer & Hedegaard (2013), as práticas sociais entrelaçam-se e se influenciam, tornando-se difícil compreendê-las isoladamente. Assim, no trabalho apresentado pelas autoras, ao analisarem o desenvolvimento da criança, as atividades de brincadeira e de aprendizagem em relação com outras práticas sociais de diferentes contextos, elas buscam realizar essa “abordagem completa” (*wholeness approach*).

A partir dessa pesquisa, podemos destacar dois conceitos centrais: o de atividade e de prática.

Para Fleer & Hedegaard (2013), as práticas podem ser entendidas como uma condição particular que contribuem com o desenvolvimento da criança, fazendo-se presentes nas diferentes instituições da sociedade. As práticas institucionais moldam as atividades e “[...] fornece os objetos e possibilidades do que a criança pode fazer; a atividade é o que a criança faz dentro do quadro de possibilidades” (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.07, tradução nossa⁹⁸). Desse modo, pode-se entender que

Nem a sociedade e nem suas instituições (e.x., família, jardim de infância, escola, clubes de jovens) são estáticas; ao invés disso suas práticas mudam ao longo do tempo como uma interação dinâmica entre as atividades pessoais, tradições institucionais, discursos sociais, e condições materiais (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.07, tradução nossa⁹⁹).

Diante disso, um dos objetivos da pesquisa apresentada por Fleer & Hedegaard (2013), foi analisar as atividades da vida cotidiana das crianças e as relações sociais presentes nesses diferentes espaços, identificando as mudanças nas situações sociais das crianças e como tais mudanças podem levar ao desenvolvimento das mesmas.

O ambiente de atividade da prática na família, reflete tanto as tradições familiares quanto as diferentes demandas: dos membros da própria família ou de outras instituições. Dentro de uma determinada rede institucional, a situação social da criança é influenciada pelas suas atividades e, também, pelas interações estabelecidas com outras pessoas.

⁹⁸ No original: “[...] provides the objects and possibilities for what a child can do; the activity is what a child does within the frame of possibilities” (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.07).

⁹⁹ No original: “Neither society nor its institutions (i.e., families, kindergarten, school, youth clubs, etc.) are static; rather their practices change over time as a dynamic interaction among a person's activities, institutional traditions, societal discourse, and material conditions” (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.07).

Diante dessas ideias é possível compreendermos que a prática familiar decorre de outras práticas sociais, criando condições singulares para as atividades na família. As tradições e os valores sociais, também, formam o modo como as pessoas se envolvem e se interagem às atividades presentes nas práticas sociais.

As crianças, em um mesmo ambiente de atividade, podem apresentar diferentes situações sociais, uma vez que, embora estejam no mesmo espaço, podem possuir diferentes motivos e estabelecer diversas relações com as outras pessoas. Cada criança tem seus motivos e compreensões e se envolvem de forma diferente nas atividades, dependendo da maneira que são posicionadas dentro das práticas sociais e do período de desenvolvimento em que se encontram.

De acordo com Fleer & Hedegaard (2013), baseadas na Teoria de Vygotsky, a situação social de desenvolvimento pode ser entendida como uma unidade entre o ambiente que a criança conhece com o seu motivo orientador e às competências na sua relação com seu meio.

[...] Essa relação reflete o *período da idade de desenvolvimento* da criança. O período da idade de desenvolvimento da criança não é a mesma coisa que a *idade biológica da criança*. A idade de desenvolvimento da criança ou período da idade reflete a relação qualitativa da criança com seu ambiente (meio) e depende da orientação motivacional da criança. Essa relação qualitativa da idade específica é conceituada por Elkonin como o motivo principal da criança (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.07, grifos do autor, tradução nossa¹⁰⁰).

Partindo da ideia de que a situação social da criança é influenciada pelo seu período de desenvolvimento e condições materiais, as autoras buscam identificar as condições que as práticas familiares criam para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança, tendo como foco da pesquisa realizada por elas “Os ambientes de atividade com suas demandas, e as diferentes situações sociais das crianças [...]” (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.22, tradução nossa¹⁰¹).

As condições materiais das quatro famílias analisadas pelas autoras são bem diferentes, assim como as práticas cotidianas estabelecidas por elas no ambiente familiar. Para Fleer & Hedegaard (2013), o dia a dia dessas famílias estruturam-se a partir das atividades que as

¹⁰⁰ No original: “[...] This relation reflects the child’s *development age period*. A child’s developmental age period is not the same as the *child’s biological age*. A child’s developmental age or age period reflects the child’s qualitative relation to his or her environment and depends on the child’s motivational orientation. This age-specific qualitative relation is conceptualized by Elkonin as the child’s leading motive” (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.14, destaques do autor).

¹⁰¹ No original: “The activity settings with their demands, and the different children’s social situations [...]” (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.22).

crianças participam e dos valores educacionais dos pais. Com os exemplos apresentados pelas autoras, é possível notarmos que a sociedade e as instituições sociais, como a escola, influenciam as práticas familiares.

O período da manhã das famílias analisadas, por exemplo, estruturam-se de forma diferente, a partir das condições sociais, visando atender as demandas sociais. Em outras palavras, percebe-se que as condições sociais criam práticas individuais entre os membros das famílias, relacionando, também, com os valores presentes.

Todas as famílias analisadas priorizavam a educação escolar das crianças, mas respondiam à essa demanda social de forma diferente, proporcionando oportunidades diferenciadas para o desenvolvimento das crianças.

Uma das famílias australianas, por exemplo, não possuía veículo próprio, a mãe e as crianças gastavam em torno de uma hora caminhando até chegarem à escola. Essa condição foi determinante nas práticas vivenciadas no período da manhã dessa família, uma vez que as crianças não possuíam muito tempo de se aprontarem para à escola.

Em um dos exemplos, a criança mais velha com seis anos, queria auxiliar sua mãe no preparo dos lanches, mas a mãe não tinha muito tempo para esperar a ajuda do garoto, mesmo assim, ele insistiu nas suas ações.

Outra condição importante a ser considerada é que essa mesma família participava do programa de café da manhã oferecido pela a escola, logo, precisavam chegar na hora adequada para poderem participar do café da manhã oferecido. Todo o período da manhã era estruturado para que conseguissem chegar na hora determinada na escola.

Com os exemplos apresentados, percebe-se que havia um clima estressante nas manhãs dessa primeira família, diferente do ambiente familiar de uma das famílias da Dinamarca, que vivenciavam no período da manhã um momento tranquilo, no qual as crianças brincavam e interagiam entre elas e com seus pais, enquanto se aprontavam para irem à escola, localizada bem próxima à sua residência.

Portanto, é possível notarmos que a escola estruturava o período da manhã nas famílias observadas por Fleer & Hedegaard (2013), porém, as demandas e os conflitos foram organizados de modos diferentes.

Diferentes tradições fazem-se presentes nas práticas familiares, as quais influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. No entanto, ao contrário da escola, em casa, as práticas familiares individuais prevalecem.

A aprendizagem da criança, baseada nas tradições individuais de casa e da comunidade, é informal e geralmente não formulada explicitamente como uma atividade. Ao contrário, a aprendizagem na escola que é dominada pelos valores sociais explicitamente formulados pelas leis, regulações e política que determinam as atividades dos diferentes assuntos das matérias, práticas de avaliação, e salas de aula e recursos (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.72, tradução nossa¹⁰²).

Com os exemplos apresentados pelas autoras, nota-se que a escola trazia para as famílias a demanda das tarefas escolares, no entanto, cada família atendia à essa demanda de maneira diferente.

Em algumas famílias, a demanda de fazer a tarefa escolar no ambiente familiar foi incorporada à rotina, na qual os pais organizavam espaço e tempo para que essa atividade fosse contemplada, estabelecendo uma tradição dentro da família e fazendo com que as próprias crianças esperassem por essa atividade, contudo, isso não foi observado em todas as famílias analisadas.

Nesse ambiente, de execução da tarefa escolar, as crianças mais velhas contribuíram com a criação de motivos nas crianças mais novas em relação a atividade de fazer a lição de casa, sobretudo na possibilidade de poderem partilhar da mesma atividade.

É interessante notarmos que, nesse contexto, o que motivava as crianças a fazerem a tarefa era a possibilidade de estarem com os irmãos e os pais, uma vez que os pais, além de demandar (exigir) essa atividade, a apoiava, criando a tradição no ambiente familiar de fazer a lição de casa como um momento de partilha entre os pais e os irmãos (FLEER & HEDEGAARD, 2013).

Diante do exposto, percebemos a relação entre as demandas institucionais, os valores e as atividades motivadoras das crianças.

Porém, é válido ressaltarmos que o motivo não implica necessariamente na atividade da criança, por exemplo, a criança pode realizar a lição de casa junto com os irmãos, orientada pelo motivo de participar daquele ambiente socializador. Portanto, o apoio dos pais e as atividades presentes nas famílias, pelos irmãos mais velhos, por exemplo, contribuem na formação de novos motivos nas crianças.

¹⁰² No original: “Children’s learning, grounded in individual practice traditions at home and in the community, is informal and often not formulated explicitly as an activity. In contrast, children’s learning in school is dominated by societal values explicitly formulated through laws, regulations, and policies that determine the activities of different subject matter, assessment practices, and classroom spaces and resources” (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.72).

Em relação a brincadeira, Flear & Hedegaard (2013) afirmam que a maneira como as famílias proporcionam tempo e espaços para essa atividade, demonstram o valor que atribuem a ela. Em consonância com a perspectiva Histórico-cultural, é possível compreendermos como as condições oferecidas nas famílias para a brincadeira influencia o modo como se desenvolverá nesse espaço.

Em uma das famílias australianas, prevaleciam práticas de brincadeiras coletivas, envolvendo todos os membros da família. Uma das situações apresentadas pelas autoras, a família criou uma situação imaginária compartilhada entre todos, como mostra um dos exemplos, em que as crianças e os pais estavam apenas chutando uma bola de futebol e a avó interveio na atividade, propondo que brincassem de jogo de futebol.

Assim, o que era apenas uma ação de chutar a bola adquiriu um novo significado, a partir da situação imaginária proposta e da atitude da avó de narrar a brincadeira, conforme o jogo de futebol.

A narração introduz não apenas as regras do futebol, mas os papéis assumidos pelos jogadores quando eles tentam atacar, chutar livremente, e chutar na linha limite. O uso da linguagem de futebol sinaliza as regras, mesmo que elas não sejam completamente compreendidas. A linguagem, narração, e o tom do comentarista de futebol quando introduzido pela avó gera uma situação imaginária coletiva que muda como as crianças brincam de chutar a bola um para o outro para o jogo de futebol (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.114, tradução nossa¹⁰³).

A ludicidade do jogo de futebol forneceu importantes oportunidades para o desenvolvimento da cooperação entre as crianças, gerando um novo motivo para a atividade e uma situação imaginária coletiva compartilhada por todos.

No exemplo de outra família, também, foi possível notar a criação, pelas crianças, de uma situação imaginária enquanto brincavam na areia. A criança mais velha, propôs que construíssem castelos de areia, túneis e estacionamentos. A areia passou a ter outro significado durante a brincadeira dessas crianças. Diferente das crianças de outra família, que não criaram uma situação imaginária em suas brincadeiras. Enquanto brincavam com as ferramentas do jardim de sua casa, as crianças não atribuíram novos significados para os objetivos e atividades, explorando apenas as finalidades reais dos instrumentos.

¹⁰³ No original: “The narration introduces not only the rules of football, but the roles taken by football players as they try to tackle, get free kicks, and kick over the boundary line. The use of football language signals the rules, even if they are not fully understood. The language, narration, and tone of the football commentator as introduced by the grandmother generate the collective imaginary situation that changes how the children play from kicking the ball to each other in the football game” (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.114).

Fleer & Hedegaard (2013) destacam nas ideias de Vygotsky, a importância dada para a imaginação na brincadeira das crianças, ao passo que elas são capazes de trocar os significados dos objetos e das ações dentro da atividade lúdica. No entanto, para as autoras, Fleer (2011b, apud, Fleer & Hedegaard, 2013), dá um passo além na importância dada ao papel da imaginação na brincadeira, trazendo o conceito de situação imaginária coletiva. Tal situação envolve todos os participantes da brincadeira, fazendo com que todos ajam de acordo com a situação criada.

Uma das conclusões feitas pelas autoras, a partir de suas observações, é que há uma mudança nas demandas das crianças a partir do momento em que elas passam a frequentar a escola. Segundo as autoras, há eventos presentes na sociedade que são inquestionáveis, são práticas esperadas que têm sido formuladas historicamente e promulgadas como parte da prática contemporânea, entre elas encontra-se a ida das crianças à escola quando completam a idade adequada (FLEER & HEDEGAARD, 2013).

As práticas escolares possuem regras claras do que é esperado das crianças, ou seja, dos seus comportamentos.

Nos exemplos trazidos pelas autoras, nota-se as dificuldades vivenciadas pelas crianças ao entrarem na escola em relação aos seus comportamentos. As crianças têm que adequar os comportamentos que estavam habituadas no ambiente familiar, como por exemplo, conter as falas e os movimentos espontâneos. Percebe-se que as crianças vindas de práticas familiares mais próximas com as escolares, não sentem tantas dificuldades em adequar seus comportamentos a esse novo ambiente.

É interessante compreendermos que o espaço escolar conduz às mudanças nas relações sociais e emocionais da criança em relação aos adultos e a si própria.

Fleer & Hedegaard (2013) trazem três observações das aulas de um garoto do primeiro ano escolar, realizadas em diferentes períodos do ano. Esse garoto tinha o hábito, em sua família, de se movimentar livremente por toda a casa, mesmo enquanto realizava algumas atividades como se alimentar. Logo, quando entrou na escola esse comportamento de se movimentar livremente não era adequado para o ambiente escolar, assim o garoto sentiu grande dificuldade em manter-se sentado na cadeira na sala de aula.

Diante dessa situação, o garoto criou uma nova estratégia: “monitorar” todos os colegas da sala com o olhar, desse modo, poderia manter-se sentado na sua cadeira, sem deixar de atentar-se para o que estava ocorrendo na sala de aula, da mesma maneira em que acompanhava todos os acontecimentos e ações dos seus familiares, porém, em sua casa ele podia acompanhar por meio dos seus movimentos.

O garoto, ao invés de atender às propostas da professora, atentou-se para os demais colegas. Essa atitude foi entendida pela professora como problemas de atenção, contudo, para as autoras, equivocadamente, porque a professora desconhecia os hábitos familiares do garoto.

Na segunda observação, notou-se uma mudança no comportamento do mesmo garoto. A professora ofereceu uma cadeira diferente para ele, o que o motivou a manter-se sentado. O garoto demonstrou grande esforço e interesse em seguir o comportamento escolar esperado naquele ambiente, esse comportamento era entendido como importante para ser “bem sucedido na escola”.

Já na terceira observação, embora o garoto seguisse o comportamento escolar, apresentava dificuldades em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares, sobretudo de leitura e escrita.

Para as autoras, a escola traz uma dupla demanda para a criança: do comportamento escolar e da aprendizagem dos conteúdos escolares. A partir das observações, elas concluíram que o garoto se orientou mais fortemente pelo motivo de seguir o comportamento escolar esperado, não desenvolvendo um motivo pessoal para a aprendizagem de conteúdos.

Nas situações observadas, a professora não se atentou para o que motivava o garoto, o que a impossibilitou de apoiá-lo e orientá-lo para as demais atividades, como a aprendizagem dos conteúdos escolares. Para o garoto, aprender a se comportar e demonstrar os comportamentos de uma “criança escolar”, tornou o motivo orientador.

De acordo com Fler & Hedegaard (2013), o desenvolvimento da criança pode ser entendido quando há uma mudança qualitativa no motivo orientador e na sua relação com os diferentes ambientes. Ao entrar na escola, surgem mudanças nas demandas e na posição social da criança. A situação social de desenvolvimento da criança também se altera, ao passo que as crianças respondem às novas demandas e desenvolvem novos motivos orientadores.

Os valores desenvolvidos historicamente apontam para o que é esperado em cada idade de desenvolvimento, apresentando-se como demandas nas práticas sociais, ao atende-las, criam-se motivos orientadores e pessoais.

As crianças passam a conhecer as demandas presentes nas instituições, e a partir delas, orientam-se para seguir as atividades esperadas. Por exemplo, nas creches e pré-escolas a atividade da brincadeira e na escola, a atividade de aprendizagem.

Assim, pode-se afirmar que as atividades das crianças, motivo orientador e seu envolvimento nos diferentes ambientes de aprendizagem, relacionam-se com as demandas presentes nesses ambientes. Tais aspectos foram observados pelas autoras nas práticas cotidianas das crianças nas diferentes famílias.

No contexto familiar são mais explícitas as demandas presentes nesse ambiente quando as crianças iniciam a vida escolar. As demandas escolares passam a interferir diretamente na organização das práticas familiares, fazendo-se presentes tanto para os pais, quanto para as crianças, porém, são atendidas de forma diferente. Em algumas situações, tais demandas podem ocasionar certos conflitos, até que todos adaptem-se a elas.

É válido destacarmos que, segundo as autoras, as atividades de brincadeira e de aprendizagem entrelaçam-se e ocorrem a todo o momento, acontecendo de diferentes formas dentro dos diversos períodos de desenvolvimento da criança.

A aprendizagem das crianças ocorre por meio das demandas presentes nos ambientes de atividades e pela ajuda das pessoas mais experientes.

[...] a aprendizagem ocorre quando há uma mudança qualitativa na participação da criança no ambiente de atividade e portanto sua relação com outras pessoas muda nesse ambiente. A aprendizagem dentro da zona de desenvolvimento proximal acontece quando a aprendizagem orienta a criança para as novas práticas (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.210, tradução nossa¹⁰⁴).

Para as autoras, a Educação presente nas creches, pré-escolas e também no ambiente familiar das crianças direciona-se mais para o desenvolvimento da brincadeira, interações entre as crianças, com as outras pessoas e alguns hábitos: como de higiene, segurança, alimentação, etc.

Já no ambiente escolar, a Educação volta-se para a aquisição de conhecimentos escolares e habilidades de leitura e de escrita. Assim, o processo de transição da pré-escola para a escola, proporciona uma mudança nas atividades principais das crianças, ou seja, da brincadeira para a aprendizagem.

É interessante destacarmos que nessa transição, a educação escolar apresenta duas demandas principais para as crianças que saíram da pré-escola: a exigência de um determinado comportamento, podendo ser chamado de “comportamento escolar”, restringindo certas atitudes das crianças como falar a qualquer momento, movimentar-se ou realizar determinadas atividades; e a aprendizagem dos conteúdos escolares, sobremaneira de leitura e escrita.

Nos exemplos trazidos pelas autoras, tais demandas geraram um conflito para o garoto, que demonstrou um motivo orientador maior pela primeira demanda: de seguir um

¹⁰⁴ No original: “[...] learning occurs when there is a qualitative shift in a child’s participation in an activity setting and therefore his or her relations to other persons change in this setting. The learning within the zone of proximal development takes place when learning orients the child to a new practice” FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.210).

comportamento escolar, apresentando dificuldades na aprendizagem dos conteúdos escolares. Inicialmente o garoto, também, sentiu dificuldades em seguir esse comportamento, já que no ambiente familiar, seus hábitos e rotinas eram bem diferentes das atitudes esperadas no ambiente escolar.

Entre as conclusões trazidas pelas autoras, podemos destacar que as crianças ao entrar na escola, passam a assumir uma posição diferenciada em relação a si próprias e aos outros, orientando-se pelo motivo de ser uma “criança escolar”. A mudança no comportamento e na relação entre essas crianças com os adultos, foi notado, também, no ambiente familiar, quando os próprios adultos passaram a atribuir novas responsabilidades a elas, fazendo com que adquirissem essa nova posição social dentro das famílias.

Essa nova posição social foram compreendidas pelas crianças, que esperavam que os adultos as tratassem de acordo com essa posição, quando não havia essa correspondência, conflitos foram notados. Portanto, a maneira como a criança entende-se e percebe-se muda, ao passo que ela passa a frequentar a escola.

Em um dos exemplos, o garoto ao passar por essas mudanças desejou auxiliar sua mãe nas atividades domésticas, também contestou a hora de ir dormir determinada pelos pais, demonstrando um comportamento ativo nas atividades diárias.

[...] a situação social das crianças mudam muito porque suas novas posições como uma criança escolar, e as demandas pelas novas atividades fornece oportunidades muito diferentes para brincar que tinha sido oferecida em casa ou na pré-escola. O novo ambiente de atividade da escola não apoia a brincadeira como a atividade principal mas ao invés disso são orientados em relação a aprendizagem como a atividade principal para as crianças que começaram a escola (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.214, tradução nossa¹⁰⁵).

A criança passa a se orientar mais para a aprendizagem do que apenas para a brincadeira, além de compreender essa mudança em suas posições. O que não significa que a criança não brinque ou aprenda em outros períodos de suas vidas: brincar e aprender assumem diferentes formas nas diferentes fases, para as autoras, esses processos estão relacionados e são importantes para criar transformações qualitativas no desenvolvimento da criança (FLEER & HEDEGAARD, 2013).

¹⁰⁵ No original: “[...] children’s social situation changes very much because of their new position as a school child, and the demands for new activities provide quite different opportunities for play than what had been offered at home or in preschool. The new activity settings of school do not support play as a leading activity but instead are oriented toward learning as a leading activity for children beginning school” (FLEER & HEDEGAARD, 2013, p.214).

Nas famílias observadas, tanto os adultos quanto as crianças contribuíram com a criação de situações lúdicas, embora brincassem de modos diferentes. Em algumas situações, a imaginação esteve presente nas brincadeiras, como no caso do jogo de futebol e da construção de castelos de areia.

Portanto, com os exemplos e as conclusões trazidas no presente item, é possível compreendermos que a aprendizagem da atividade lúdica ocorre de diversas maneiras nos diferentes ambientes, contextos e espaços.

A brincadeira depende das condições sociais que lhes são dadas para seu desenvolvimento, ou seja, o espaço físico, os materiais, a intervenção dos adultos e dos colegas presentes na brincadeira, os quais interferem diretamente no modo como essa atividade irá ocorrer.

Um dos pontos centrais a ser destacado é o entendimento de que os processos de aprendizagem, brincadeira e desenvolvimento estão entrelaçados e ocorrem ao longo do tempo, em diferentes ambientes, contextos e maneiras. Segundo as autoras, dependendo de como a brincadeira é contemplada, terá significados diferenciados, bem como o modo com que as crianças respondem a essa atividade, relacionando-se com o período de desenvolvimento de cada uma delas.

As contribuições de Fler & Hedegaard (2013) acordam com a proposta do presente trabalho de (re)pensarmos a Educação Infantil. Com os resultados da pesquisa desenvolvida e apresentada pelas autoras, é possível compreendermos a criança presente na Educação Infantil mais amplamente, ou seja, entendermos que a formação da criança não ocorrem apenas nesse espaço escolar.

Conforme apontado, a criança participa de diferentes instituições sociais, tais como: a família, a escola, os clubes de recreação, Igrejas, etc; que contribuem com a sua formação e desenvolvimento. Diante disso, faz-se necessário que o professor tenha essa percepção e busque compreender melhor a criança com a qual está trabalhando, ou seja, entender que essa criança entra no espaço escolar com hábitos, valores e comportamentos trazidos de outras instituições.

Essa percepção do professor e aproximação com a família da criança, não é tão simples, mas fundamental para a compreensão de como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nas diferentes instituições.

A compreensão de que as práticas nas diferentes instituições sociais demandam determinadas atividades e atitudes, permite que o professor contribua para a adaptação da criança às demandas educacionais, uma vez que a criança pode encontrar dificuldade em adaptar as atitudes e comportamentos aprendidos e praticados em outros ambientes sociais.

É preciso que o professor tenha clareza tanto do seu papel enquanto profissional, quanto da função da Educação Infantil, em promover o desenvolvimento das crianças, por meio da aprendizagem científica. Em outras palavras, a prática escolar, incluindo, portanto, da Educação Infantil, diferencia-se das demais instituições sociais por apresentar essa especificidade.

O entendimento mais amplo e completo da criança, também, permite que o professor da Educação Infantil não aja conforme pré-conceitos estabelecidos por (in)compreensões superficiais e imediatas acerca do comportamento infantil. Por exemplo, como na situação que apresentamos que a dificuldade do garoto de manter-se sentado na sala de aula, se deu pelo fato de que, movimentar-se livremente era um comportamento permitido e praticado em sua família.

Isso não significa que estamos afirmando que as crianças deverão agir nas escolas da mesma maneira que agem em suas casas, mas que essa transição e adaptação demandam atenção e cuidados adequados por parte do professor.

A partir do exposto, ao apresentarmos essa compreensão mais ampla e complexa dos processos de aprendizagem, brincadeira e desenvolvimento da criança, pensando no contexto da Educação Infantil, aprofundaremos a seguir na questão da brincadeira na abordagem Histórico-cultural.

4.2 Visão geral da perspectiva histórico-cultural da brincadeira

A visão histórico-cultural da brincadeira começa com a criança criando uma situação imaginária. A situação imaginária pode ser co-criada entre as crianças e os adultos. Nessas situações imaginárias, as crianças mudam o significado do objeto para tornar outra coisa na brincadeira. Desenvolvimento na brincadeira ocorre quando são dados explicitamente novos significados aos objetos, e é o significado (não o que o objeto real *é*) que domina a brincadeira das crianças (FLEER, 2013b, p.83, tradução nossa¹⁰⁶).

Após apresentarmos uma compreensão mais ampla dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e brincadeira na vida das crianças nos ambientes cotidianas e escolares, nos dedicaremos no presente item em discorrermos sobre a compreensão Histórico-cultural da brincadeira, a partir dos autores contemporâneos analisados principalmente Marilyn Fleer e Bert Van Oers por seus trabalhos, entre os materiais analisados, abordarem de maneira mais explícita a brincadeira na perspectiva Histórico-cultural.

¹⁰⁶ No original: “A cultural-historical view of play begins with the child creating an imaginary situation. The imaginary situation can be co-created between children and adults. In these imaginary situations, children change the meaning of object to become something else in play. Development in play occurs when objects explicitly are given new meaning, and it is the meaning (not what the actual object *is*) that dominates the children’s play” (FLEER, 2013b, p.83, destaques do autor)”

Para Marilyn Fleer, a brincadeira é vista como um elemento fundamental para a prática na Educação Infantil, segundo a autora, programas baseados no brincar podem contribuir com a produção conceitual das crianças. Para tanto, é preciso que haja conexões entre o professor e a criança e um alinhamento teórico do professor com sua prática, uma vez que as “[...] teorias nos dão conceitos, que são as ferramentas em nosso kit de ferramentas [...] teorias moldam a nossa forma de ver as coisas (FLEER, 2013b, p. 100, tradução nossa¹⁰⁷).

Desse modo, a brincadeira é vista de diversas maneiras a partir das diferentes lentes teóricas, as quais se relacionam com as Teorias do desenvolvimento infantil, em conformidade com as ideias já apontadas nos capítulos anteriores.

A autora aponta que a brincadeira pode ser considerada como uma forma de expressão cultural (*cultural expression*) com várias interpretações e perspectivas. A partir dos dados trazidos em Fleer (2013b) sobre como os profissionais da Educação Infantil veem a brincadeira, é possível notarmos que essa é entendida, na maioria das vezes, como algo agradável e positivo. Em relação a visão dos estudiosos da Educação Infantil, a autora destaca três modos de pensar a brincadeira, sendo eles:

- Visão desenvolvimental ou maturacional da brincadeira;
- Visão crítica ou pós estruturalista feminista;
- Visão histórico-cultural.

Na visão desenvolvimental ou maturacional, a brincadeira é vista como algo que a criança desenvolve naturalmente, passando por estágios particulares “[...] tais como brincar com os dedos das mãos e dos pés, em seguida, brincar com objetos, jogando-os de um lado para outro, e em seguida brincar cooperativamente com os outros” (FLEER, 2013b, p. 20, tradução nossa¹⁰⁸).

Para a autora, essas Teorias têm influenciado muitos países em torno do mundo, dentro das quais, a idade da criança é vista como fator central para determinar quando os estágios da brincadeira devem ocorrer. A complexidade da brincadeira, portanto, relaciona-se com a idade cronológica e, assim, o papel do adulto é apenas como facilitador nesse processo.

A maioria das críticas a essas Teorias relacionam-se com o fato de elas considerarem os estágios particulares da brincadeira como universais para todas as crianças, independentes da cultura em que estão inseridas, apoiando-se em uma visão estática da infância e da brincadeira.

¹⁰⁷ No original: “[...] theories gives us concepts, which are the tools in our toolkit. [...] theories shape the way we see things” (FLEER, 2013b, p. 100).

¹⁰⁸ No original: “[...] such as playing with fingers and toes, then playing with objects, playing alongside others, and then playing cooperatively with others” (FLEER, 2013b, p. 20).

Ao contrário de Teorias pós-desenvolvimentais, nas quais atribuem a complexidade da brincadeira aos seus tipos específicos.

Em uma visão crítica ou pós-estruturalista feminista, estruturas binárias são vistas como problemáticas e devem ser questionadas. O que é importante para a brincadeira é o mundo vivido (*lived world*) da criança. Nessa perspectiva, a justiça social é destacada e as relações podem ser contestadas e desafiadas por meio da brincadeira.

Já na visão Histórico-cultural, a brincadeira é entendida como uma construção cultural e histórica, na qual, a criança é capaz de criar situações imaginárias baseadas em sua experiência vivida no mundo real, atribuindo novos significados a esse mundo e estabelecendo, assim, uma íntima relação entre a imaginação e a realidade. Os motivos que levam ao desenvolvimento da brincadeira se dão dentro das comunidades culturais.

Ao tentar compreender a brincadeira historicamente, percebe-se que essa não surge naturalmente nas crianças, como uma necessidade biológica individual, mas é construída historicamente e culturalmente. A partir das ideias de Elkonin (2009), apresentadas no segundo capítulo do presente trabalho, é possível afirmarmos que a brincadeira foi inventada, ou seja, foi criada a partir das necessidades sociais.

A Teoria Histórico-cultural, também, possibilita compreender como a brincadeira desenvolve-se de modo diferente a partir das condições sociais e históricas, como revelam os exemplos de Fler (2013b) e Fler & Hedegaard (2013), ao retratarem a brincadeira dentro da vida cotidiana de duas famílias de lugares diferentes da Austrália, com os quais percebemos com esse exemplo que a brincadeira não surge naturalmente e da mesma maneira.

O desdobramento da brincadeira das crianças dentro das famílias apresentadas, demonstram a influência do contexto e do papel do adulto em seu desenvolvimento, gerando habilidades e compreensões diferentes.

Nota-se que na família que as crianças passavam a maior parte do tempo brincando sozinhas, situações imaginárias foram raras, predominando atividades de correr livremente e sem a supervisão dos adultos. As brincadeiras de corrida e de exploração do ambiente físico contribuíram com o desenvolvimento de habilidades físicas das crianças.

Ao passo que na família que houveram mais brincadeiras coletivas, envolvendo todos os membros, uma variedade de brincadeiras foram observadas, tais como: jogos com regras, brincadeira de papéis sociais (*role-play*), situações imaginárias, entre outras, desenvolvendo assim, além de habilidades físicas, a possibilidade do surgimento de situações imaginárias.

No segundo caso, a brincadeira imaginária foi compartilhada entre todos os membros da família, os adultos mudaram os significados dos objetos juntamente com as crianças,

possibilitando à essas novas formas de exploração e compreensão da realidade. No item anterior, apresentamos essa situação com o exemplo do jogo de futebol proposto pela avó, no qual toda a família se envolveu na brincadeira agindo a partir dessa situação imaginária criada.

Ancorada nos conceitos de L.S. Vygotsky, a Teoria Histórico-cultural entende a criação da situação imaginária como dimensão central para a compreensão da brincadeira. Nessa perspectiva, a relação dialética estabelecida entre a brincadeira e a aprendizagem, possibilita o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Diante disso, conforme trazido em Fleer (2013b), a brincadeira na perspectiva Histórico-cultural, sustenta-se em quatro conceitos centrais, a saber:

1º A criança cria uma situação imaginária durante a brincadeira.

É possível ver essas situações quando, por exemplo, uma criança está representando outros papéis. Segundo Elkonin (2005, apud FLEER, 2013b), esse tipo de brincadeira, conhecida como brincadeira de papéis sociais, proporciona à criança a compreensão da sociedade, sua organização e os papéis das pessoas dentro dela. A criança parte da realidade em que está inserida, explorando as regras presentes na sociedade, porém, essas regras são “testadas” por ela em situações imaginárias, movendo-se para dentro e para fora da realidade.

O foco da brincadeira vai da imitação de um papel encontrado na vida cotidiana para a brincadeira de papéis sociais, que desenvolve uma situação imaginária, assim, vê-se que

As crianças vão além da imitação do papel para compreender como a sociedade funciona. Quando esses papéis sociais são compreendidos, as crianças usam esses papéis para expandir suas brincadeiras e desenvolver suas situações imaginárias (FLEER, 2013b, p. 30, tradução nossa¹⁰⁹).

Ao passo que a brincadeira complexifica-se, a criança passa mais tempo elaborando e discutindo as regras da brincadeira do que propriamente brincando com os papéis, essa mudança de foco leva aos jogos com regras, entendendo-se que

A brincadeira das crianças se desenvolve por meio do envolvimento ativo em situações imaginárias, onde os temas da brincadeira estão embasados na vida cotidiana, e onde os papéis na sociedade e regras da brincadeira são usados ativamente na situação imaginária. A complexidade da brincadeira constrói por meio da brincadeira real (FLEER, 2013b, p. 82, tradução nossa¹¹⁰).

¹⁰⁹ No original: “Children go beyond imitation of a role to understand how society works. When these societal roles are understood, children use these roles to expand their play and develop their imaginary situation” (FLEER, 2013b, p. 80).

¹¹⁰ No original: “Children’s play develops through active engagement in imaginary situations, where the themes of the play are drawn from everyday life, and where the roles in society and rules of play are used actively in the imaginary situation. Complexity of play builds through the actual play” (FLEER, 2013b, p. 82).

2º As crianças mudam os significados dos objetos e de suas ações.

Há importantes relações entre os objetos e os significados atribuídos a eles dentro da brincadeira infantil. Percebe-se que inicialmente a criança atenta-se ao objeto em si, ao passo que sua brincadeira complexifica-se, a atenção não é mais dada ao objeto e, sim, aos novos significados que a criança atribuiu a ele, ou seja, ela é capaz de mover do mundo material externo, onde o objeto representa seu significado real, para um mundo interno, em um espaço de novos sentidos e significados.

Desse modo, o objeto pode ser visto como um símbolo para a criança dentro da brincadeira, já que ele passa a representar o significado criado pela criança. É interessante notarmos essa tênue relação entre o mundo real e imaginário, uma vez que o objeto é real, mas seu significado é criado a partir da imaginação. Percebemos, assim, como a imaginação estabelece esse duplo papel, de movimento de entrada e saída da realidade.

3º Na brincadeira, as crianças “movem” para dentro e para fora das situações imaginárias.

A criança é capaz de estabelecer esse movimento de entrada e saída das situações imaginárias durante suas brincadeiras. Nessas situações, a criança compreende em quais momentos está dentro de uma situação imaginária que foi criada e quando está fora dela, atuando no mundo real.

4º Na brincadeira, as crianças são capazes de imaginar individualmente e coletivamente.

É exatamente o movimento descrito no conceito anterior entre a imaginação e a realidade, dentro da brincadeira de papéis sociais que possibilita a imaginação coletiva e individual entre todos os envolvidos na situação lúdica.

Nessas brincadeiras, a criança troca os significados dos objetos por meio da negociação com os colegas que estão brincando, há, assim, um consenso entre todos os participantes sobre os sentidos dentro dessa situação, estabelecendo uma imaginação coletiva. Ao passo que as regras e os papéis da sociedade são explorados e tornam-se conscientes para as crianças, a imaginação individual é promovida.

Diante dos quatro conceitos centrais apresentados, percebemos que, na visão Histórico-cultural, a brincadeira começa com a criação de uma situação imaginária, na qual a criança passa a mudar os significados dos objetos, atentando-se não mais para o que ele representa no mundo real, mas ao que ele pode representar dentro de suas brincadeiras, desse modo vemos que: “O desenvolvimento na brincadeira ocorre quando são explicitamente atribuídos novos

significados aos objetos, e é o significado (não o que o objeto real *é*) que domina a brincadeira das crianças” (FLEER, 2013b, p. 83, tradução nossa¹¹¹).

Diante disso, é possível compreendermos que o desenvolvimento da brincadeira não se relaciona com os aspectos biológicos, mas com sua complexificação, conforme evidencia o trecho a seguir

A teoria histórico-cultural da brincadeira mostra o desenvolvimento na brincadeira não por meio de um desenvolvimento biológico da criança individual, mas sim por meio do envolvimento das crianças em formas complexas da brincadeira. Aqui, a brincadeira constrói a complexidade e as capacidades das crianças para mudar o significado dos objetos surgem, as regras da sociedade são aprendidas por meio do jogo de papéis e as crianças movem para fora da brincadeira em todas as ações na brincadeira para discutir e determinar as regras que nortearão a brincadeira (FLEER, 2013b, p.84, tradução nossa¹¹²).

Ao entendermos a importância da imaginação para o desenvolvimento da brincadeira da criança e retomando os exemplos da prática cotidiana das famílias apresentados em Fleer (2013b) e Fleer & Hedegaard (2013), percebemos que nem todas as crianças encontram as mesmas condições em seus meios familiares para o desenvolvimento da brincadeira, e tão pouco, oportunidades para que as situações imaginárias surjam. Porém, o ambiente da Educação Infantil pode (ou deve) possibilitar o estabelecimento de situações imaginárias e apoiar a mudança nos significados atribuído aos objetos.

Diferente de uma concepção da imaginação como uma atividade individual e dissociada da realidade, a imaginação é considerada, para os autores trabalhados, como um ato consciente e social, representando um importante papel no desenvolvimento infantil, como expomos nos capítulos anteriores, sobretudo a partir das contribuições de Vygotsky (2009).

Ancorada nessas contribuições, a imaginação pode ser entendida como um meio para ampliar as experiências pessoais e individuais, segundo Vygotsky (2009), por meio da imaginação os seres humanos ampliam suas experiências, imaginando aquilo que não podem ver, conceituando o que ouvem de outras pessoas e pensando sobre o que ainda não experimentaram. Logo, ao entender a imaginação a partir dessa concepção, percebemos a

¹¹¹ No original: “Development in play occurs when objects explicitly are given new meaning, and it is the meaning (not what the actual object *is*) that dominates the children’s play” (FLEER, 2013b, p. 83).

¹¹² No original: “A cultural-historical theory of play shows development in play not through a biological development of the individual child, but rather through children’s engagement in complex forms of play. Here, play complexity builds and children’s capacity to change the meaning of objects emerges, the rules of society are learned through role-play and children move from playing out all the actions in play to discussing and determining the rules will guide play” (FLEER, 2013b, p.84).

importância das relações sociais das crianças, que devem ser consideradas como indissociáveis da atividade imaginária (FLEER, 2011b).

Os demais autores analisados, também, destacam a importância da imaginação, apontando para a relação que essa estabelece com as situações lúdicas e os processos de aprendizagem. Nos trabalhos de Bert Van Oers, por exemplo, o autor destaca a possibilidade de trabalhar significados matemáticos a partir da brincadeira, possível por meio das atividades de representação e esquematização que demandam, também, processos de imaginação.

Van Oers (2009) aponta que a brincadeira de papéis sociais da criança pode contribuir com a formação de importantes contextos para a aprendizagem matemática, ou seja, ao passo que a criança representa determinadas práticas sociais, o professor pode identificar situações cotidianas que cabem à introdução de conhecimentos matemáticos.

O autor afirma que o professor deve buscar oportunidades de ensino significativo, construindo contextos de aprendizagem, a partir da brincadeira, que favoreçam o envolvimento da criança em atividades que contribuam com novas formas de pensamento. Sendo assim, é importante destacarmos o papel do professor na articulação dos conhecimentos cotidianos da criança, presentes, também, em sua brincadeira, com os significados matemáticos.

Por meio da observação das ações das crianças, suas conversas e brincadeiras, o autor conclui que, muitas vezes, elas utilizam seus desenhos com uma finalidade comunicativa, utilizando “símbolos” para representar determinadas situações ou objetos. Tal situação é muito relevante, pois pode contribuir com o desenvolvimento do pensamento matemático, a criança pode representar quantidades, através dos símbolos, por exemplo, cabendo ao professor articular essas representações gráficas, atribuindo-lhes significados matemáticos.

As atividades de esquematização, citada no capítulo anterior, demonstra grande contribuição para o pensamento matemático das crianças. Tais atividades, segundo o autor, podem e devem ser contempladas durante as brincadeiras da criança, sendo úteis para ela durante as situações lúdicas, e que favorecem seu envolvimento em atividades de aprendizagem significativas.

Por meio dos resultados obtidos pelas pesquisas desenvolvidas pelo autor, ele conclui que

O pensamento matemático emergente nas crianças pequenas é um processo guiado culturalmente, em que o significado matemático pode ser atribuído às ações (espontâneas) da criança. Essas ações podem ser melhor desenvolvidas por meio da resolução colaborativa de problemas com outros mais experientes

no contexto das atividades que fazem sentido para as crianças (VAN OERS, 2009, p. 34, tradução nossa¹¹³).

Portanto, podemos afirmar que durante a brincadeira, nota-se que as crianças fazem uso de representações, as quais devem ser exploradas pelo professor, construindo significados importantes, também, para a aprendizagem matemática nas próximas etapas do ensino escolar.

Os trabalhos de Bert Van Oers mostra-nos como a imaginação, presente nas atividades lúdicas, contribuem com as situações de aprendizagem científica, já que favorecem a compreensão da criança sobre as representações exigidas nesse processo. Em outras palavras, é mais fácil para a criança compreender, por exemplo, o objeto “régua” como um instrumento de medida, quando já for capaz de atribuir novos significados aos objetos a partir das situações imaginárias.

Assim como na brincadeira, a imaginação possibilita que a criança entre e saia de outras situações. Dessa maneira, no processo de aprendizagem a criança é capaz de entrar e sair das situações criadas pelo professor ou pelas atividades propostas, ou seja

[...] Quando as crianças tiverem também a experiência na brincadeira de lidar com papéis e regras, tornando explícitas as formas como a brincadeira pode progredir, isso significa que essas crianças também podem pensar conscientemente sobre os conceitos que são introduzidos a elas nos programas de aprendizagem introduzidos pelos professores (FLEER, 2011b, p. 231, tradução nossa¹¹⁴).

Diante dessas importantes contribuições, é possível compreendermos como a brincadeira deve estar presente na Educação Infantil, a fim de contribuir com o desenvolvimento da imaginação e os processos de aprendizagem da criança. Sabendo que é a partir da imaginação que a criança será capaz de lidar com mais facilidade em situações que envolvam símbolos abstratos, conteúdos de ensino e pensamento teórico.

De acordo com o apontado no capítulo anterior, os autores analisados defendem a ideia de que é fundamental a Educação Infantil comprometer-se com a aprendizagem científica da criança, ou seja, na possibilidade e na necessidade de introduzir conceitos científicos no espaço escolar, para que tais conceitos contribuam com uma compreensão científica da realidade,

¹¹³ No original: “The emergence of mathematical thinking in young children is a culturally guided process, wherein mathematical meaning can be assigned to (spontaneous) actions of the child. These actions can be further developed through collaborative problem solving with more knowledgeable others in the context of activities that make sense to the children” (VAN OERS, 2009, p. 34).

¹¹⁴ No original: “[...] when children have had experience in play of dealing with roles and rules, making explicit how the play should progress, this means that these children can also think consciously about the concepts that are introduced to them in the learning programs introduced by teachers. Thinking consciously about concepts is not so far removed from children discussing the rules of play” (FLEER, 2011b, p. 231).

ampliando-se, assim, as possibilidades de ação (intervenção) nesse meio, visando o desenvolvimento infantil. Diante disso, os autores acreditam que a brincadeira representa uma grande oportunidade para contemplar esse objetivo dentro da Educação Infantil.

Contudo, Fleer (2010a) afirma que não há apenas um único modelo Histórico-cultural de brincadeira, mas propostas ancoradas em conceitos dessa Teoria, com base sobretudo nas ideias de L.S. Vygotsky.

É válido notarmos que tais propostas possuem uma base teórica comum, mas que focam em aspectos diferentes, diante disso, a autora traz cinco exemplos de modelos baseados na Teoria Histórico-cultural, sendo eles: *spheres of play* (Schouboe 2012), *conceptual play* (Fleer 2010, 2011), *dialogical drama with puppets – narrative play pedagogy* (Bredikyte, 2010), *Kravtsov and Kravtsova's (2010) model of play, play words* (Lindqvist, 1995) (FLEER, 2010a).

Tais modelos estão localizados, pela autora, dentro das Teorias pós desenvolvimentais acerca da brincadeira, as quais mais do que prescreverem estágios, analisam a complexidade da brincadeira como uma relação dinâmica entre: a criança, seu mundo material e o mundo social (FLEER, 2013b).

Nesse sentido, Marilyn Fleer propõe o jogo conceitual (*conceptual play*), que representa uma possibilidade de brincadeira, que relaciona essa atividade com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, a qual nos deteremos a seguir.

4.3 A proposta do jogo conceitual (*conceptual play*) de Marilyn Fleer

No jogo conceitual, o foco é na relação entre a brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento. Quando a brincadeira é vista como a atividade principal dentro de uma comunidade particular – isto é, a comunidade valoriza a brincadeira – então a brincadeira atua como fonte do desenvolvimento para a criança (FLEER, 2013b, p. 116, tradução nossa¹¹⁵).

Neste item, apresentaremos a proposta do jogo conceitual (*conceptual play*) desenvolvida por Marilyn Fleer, para exemplificar algumas possibilidades de como a brincadeira pode ser contemplada no espaço da Educação Infantil.

Contudo, é válido ressaltarmos que não defendemos a aplicação idêntica de tal proposta nas pré-escolas brasileiras, uma vez que apresentaremos um modelo teórico, e, embora, Marilyn Fleer traga alguns exemplos em seus trabalhos, não ficou claro, na análise que realizamos, a materialização e os resultados reais dessa proposta.

¹¹⁵ No original: “In conceptual play, the focus is on the relationship between play, learning and development. When play is seen as a leading activity within a particular cultural community – that is, the community values play – then play acts as a source of development for the child” (FLEER, 2013b, p. 116).

Logo, nossa intenção é possibilitar ao leitor maneiras para (re)pensarmos a brincadeira no espaço da Educação Infantil, ampliando as possibilidades de ação e intervenção do professor na atividade lúdica, visando contribuir com a aprendizagem científica e o desenvolvimento da criança em suas máximas potencialidades.

Para Marilyn Fleer, o jogo conceitual (*conceptual play*) demonstra contribuições para o desenvolvimento conceitual da criança na Educação Infantil, uma vez que "[...] fornece uma teoria e um modelo pedagógico para os professores que querem usar deliberadamente a brincadeira para apoiar o desenvolvimento conceitual das crianças em idade pré-escolar de modo que o conhecimento teórico é gerado" (FLEER, 2010a, p.214, tradução nossa¹¹⁶).

O foco de tal proposta está na construção do conhecimento teórico, ao passo que a brincadeira pode contribuir com a aprendizagem científica no espaço da Educação Infantil. Por estar embasado na perspectiva Histórico-cultural, essa proposta de brincadeira possibilita que a criança crie uma situação imaginária e a partir dela seja capaz de mudar os significados dos objetos e de suas ações, movendo-se para dentro e para fora das situações imaginárias criadas e imaginando coletivamente e individualmente.

Antes de aprofundarmos na proposta do jogo conceitual (*conceptual play*), é importante compreendermos as ideias de L.S. Vygotsky em relação à formação conceitual. Segundo exposto por Fleer (2010a), a formação conceitual para Vygotsky (1987 apud FLEER, 2010a) se dá em dois níveis: o cotidiano e o acadêmico (ou científico).

No nível cotidiano a aprendizagem dos conceitos surge do contato direto com o mundo, o que leva a compreensões de caráter intuitivo sobre as coisas presentes nesse mundo, ou seja, nesse nível a criança pode interagir com o mundo real sem ter uma compreensão científica dos fenômenos, situações e ações.

Já no nível acadêmico (ou científico) é preciso alguma forma de instrução para ensinar esses conceitos para a criança, já que não é possível a compreensão de tais conceitos sem essa sistematização.

Ainda baseada nas ideias de Vygotsky (1987 apud FLEER, 2010a), a autora afirma que quando os conceitos científicos ou acadêmicos são introduzidos fora das experiências cotidianas da criança, eles trazem pouco significados a ela, dessa maneira, tais conceitos deveriam ser pensados dialeticamente, já que ambos são importantes.

¹¹⁶ No original: “[...] provide a theory and a pedagogical model for teachers who want to deliberately use play for supporting conceptual development of preschool aged children so that theoretical knowledge is generate” (FLEER, 2010a, p.214).

Desenvolver conceitos cotidianos no contexto do mundo cotidiano das crianças é importante não só para a vida mas também para fazer sentido as ideias científicas. Experiências cotidianas e os conceitos que são aprendidos através deles estabelecem importantes fundamentos para a aprendizagem científica, da mesma forma como os conceitos científicos adquiridos na escola pavimentam o caminho para pensar de forma diferente sobre conceitos cotidianos (FLEER, 2010a, p. 11, tradução nossa¹¹⁷).

A autora afirma que Chaiklin & Hedegaard (2005 apud FLEER, 2010a), perceberam a distinção entre os conceitos cotidianos e científicos trazidos por L.S. Vygotsky e ampliaram essas ideias baseados, também, nas contribuições de V.V. Davydov, criando a ideia de duplo movimento e propondo um modelo de ensino e aprendizagem denominado radical-local, o qual considera a importância da vida cotidiana das crianças, apresentado no capítulo anterior.

Por meio desse duplo movimento, o professor é capaz de criar uma situação de ensino que envolva a criança, já que é estabelecido um contexto de problemas significativos a ela, a medida em que os conceitos cotidianos da criança são relacionados com os conceitos dentro dos conteúdos escolares. Porém, para que isso seja possível, o professor precisa atentar-se para a cognição cotidiana da criança e, assim, desenvolver os conceitos que deseja.

O duplo movimento pode ser usado, segundo Fleer (2010a), dentro da brincadeira, portanto

Quando os professores desejam usar a brincadeira como uma ferramenta pedagógica para explorar ou introduzir conceitos particulares, então torna-se de suma importância para o professor considerar primeiro os conceitos cotidianos que as crianças desenvolveram ou estão imitando por meio de suas brincadeiras [...] e para pensar sobre os conceitos científicos que pretendem introduzir, ou seja, o professor alcança um nível de intersubjetividade psicológica com as crianças. O professor pode, então, considerar o que poderia ser uma atividade motivadora para envolver conceitualmente as crianças para explorar o conceito científico (FLEER, 2010a, p. 15, tradução nossa¹¹⁸).

Com as ideias de L.S. Vygotsky acerca da visão dialética da brincadeira, é possível entendermos que as funções psicológicas e as atividades externas constituem-se mutuamente. Desse modo, um dos pontos centrais da perspectiva Histórico-cultural é a compreensão que os

¹¹⁷ No original: “Developing everyday concepts in the context of children's everyday world is important not only for living but also for making sense of scientific ideas. Everyday experiences and the concepts that are learnt through them lay important foundations for scientific learning, in the same way as scientific concepts learned at school pave the way for thinking differently about everyday concepts” (FLEER, 2010a, p. 11).

¹¹⁸ No original: “When teachers wish to use play as a pedagogical tool for exploring or introducing particular concepts, then it becomes important for the teacher to first consider the everyday concepts that children have developed or are currently imitating through their play [...] and to think about the scientific concepts they want to introduce, that is, the teacher attains a level of psychological intersubjectivity with the children. The teacher can then consider what might be a motivating activity to conceptually engage the children to explore the scientific concept” (FLEER, 2010a, p. 15).

motivos para desenvolver a brincadeira se dão externamente, ou seja, surgem a partir do contexto social.

Vygotsky (1966 apud FLEER, 2010a) afirma que inicialmente a criança imita as ações que observam no mundo em que estão inseridas, sobretudo do meio familiar, porém, nesse momento ainda não há consciência de tais ações, encontrando-se no nível interpsicológico. Por meio dessa ação imitativa, um motivo é gerado para brincar com tais ações, originando significados sociais mais profundos sobre as regras que estruturam a brincadeira.

Para Leontiev (1978 apud FLEER, 2010a), há sempre uma necessidade por trás de toda atividade, assim, considera que toda atividade cotidiana é guiada por motivos, os quais não surgem internamente, mas como objetos do mundo material. Desse modo, o autor afirma que por meio da repetição das observações ou participação das ações sociais um motivo é gerado.

Em Elkonin (1999 apud FLEER, 2010a), vemos a ideia de que a criança apresenta um forte objeto/motivo (*object-motive*) para imitação da vida cotidiana em suas brincadeiras, de modo que é capaz de analisar conscientemente os conceitos cotidianos durante a brincadeira. Como apresentado nos capítulos anteriores, o autor enfatiza que o motivo da brincadeira sócio-dramática é agir como os adultos.

Tais considerações são importantes, já que é possível compreendermos como a consciência dos conceitos surge a partir da ação concreta e a brincadeira está relacionada diretamente com as experiências cotidianas da criança. Dentro da brincadeira, a criança é capaz de entrar em um mundo imaginário, no qual, há regras determinadas pelo mundo real, demonstrando a relação dialética entre a imaginação e a realidade.

A perspectiva Histórico-cultural, portanto, demonstra que as regras da vida cotidiana e experiências da criança determinarão como a brincadeira será promovida, ou seja, seu desenvolvimento depende das condições sociais que lhes serão oferecidas.

Diante disso, Fleer (2010a) entende que, programas baseados no brincar, apresentam grande potencial para criar contextos nos quais a cognição cotidiana da criança possa ser evidenciada, representando um efetivo mecanismo pedagógico para que a brincadeira seja estimulada e útil como local de introdução de novos conceitos.

No entanto, é preciso que o professor compreenda a criança presente nesse ambiente de uma maneira mais ampla, como apontam Fleer & Hedegaard (2013). Ou seja, entender que a criança desenvolve-se por meio das diferentes práticas sociais nos diferentes espaços institucionais, e, assim, possuem hábitos, valores, comportamentos, etc; que lhes são demandados pelas práticas sociais, além da prática escolar. Essa compreensão contribui para

que o professor entenda essa criança e proporcione atividades que visem cumprir com a função da aprendizagem científica da Educação Infantil.

Fleer (2010a) afirma que os educadores precisam entrar na complexidade de relacionar a vida cotidiana da criança com os conceitos científicos, para criar modelos conceituais capazes de guiar suas práticas.

Partindo da ideia de que a criança pode experimentar o mundo em que vive sem necessariamente ter consciência dele, isto é, estar em interação com o ambiente físico sem compreender os conceitos científicos presentes, notamos a importância do desenvolvimento conceitual da criança para que essa possa compreender melhor a realidade em que está inserida, ampliando-se, também, as possibilidades de ação nessa realidade.

Contudo, para que o professor consiga relacionar os conceitos cotidianos e científicos da criança, promovendo de fato uma construção conceitual são necessárias estabelecer conexões entre o professor e a criança.

Em um dos exemplos trazido por Fleer (2010a), a autora descreve a situação em que uma criança está brincando na área externa da pré-escola com uma lata de creme, um frasco de óleo de cozinha e um frasco de vinagre, havia, também, um tanque de areia e um forno de brinquedo de plástico.

A criança começou a fazer uma mistura com os elementos disponíveis (óleo, areia e também água), dizendo que estava fazendo um *milk-shake*. A professora entrevistou na brincadeira e perguntou como a areia, a água e o óleo tinham se separado na mistura, mas a criança não se interessou pelo questionamento da professora, já que estava envolvida na situação imaginária de preparar um *milk-shake*.

Notou-se que por mais que a professora tenha tentado focar a atenção da criança para os materiais, ela a ignorava. As ações da criança não estava sendo determinadas pelos objetos reais, impossibilitando que a questão das propriedades dos materiais disponíveis (óleo, areia e água) fosse abordada, ou seja, a professora não conseguiu introduzir novos conceitos para a criança nessa situação, já que apenas disponibilizar os materiais não foi suficiente para que a criança se interessasse em descobrir as propriedades dos mesmos.

Ao contrário do que a professora imaginou, o foco da criança voltou-se para a ação de cozinhar e não para as propriedades dos materiais, “[...] as experiências da vida cotidiana da criança tinha gerado o tema para sua brincadeira – cozinhar” (FLEER, 2010a, p. 27, tradução nossa¹¹⁹).

¹¹⁹ No original: “[...] the everyday life experiences of the children had generated the theme for their play - cooking” (FLEER, 2010a, p. 27).

A criança brincava a partir desse motivo, estava conscientemente analisando conceitos cotidianos e exibindo um forte objeto/motivo (*object-motive*) para a imitação da vida cotidiana. Tal situação ilustra como a brincadeira da criança revela tanto aspectos do mundo real, quanto da situação imaginária, ou seja, das experiências e conhecidos acumulados.

Para Fleer (2010a), a professora não conseguiu mudar o foco conceitual da criança, pois se encontravam em mundos conceituais paralelos, assim

Motivos, imitação e consciência de conceitos como conceitos psicológicos explicam o que estava acontecendo dentro da brincadeira infantil, e são conceitos teóricos importantes para a compreensão das relações entre brincadeira e ensino (FLEER, 2010a, p. 29, tradução nossa¹²⁰).

Percebemos com esse exemplo que a brincadeira da criança no espaço pré-escolar não contribuiu com a compressão e apreensão de novos conceitos, conforme pretendia a professora.

Diante disso, a autora aponta para a necessidade e importância de se estabelecer uma intersubjetividade contextual e conceitual (*conceptual and contextual intersubjectivity*) entre a criança e o professor. Nessa relação, o professor estrutura pedagogicamente a brincadeira por meio de uma situação imaginária baseada nos conceitos cotidianos da criança, criando um espaço conceitual compartilhado (*shared conceptual space*), possibilitando, o pensamento compartilhado sustentado (*sustained shared thinking*) (FLEER, 2010a).

Em contrapartida, é possível vermos em outro exemplo trazido por Fleer (2010a) uma situação em que a professora e sua assistente foram capazes de estabelecer essa relação com o aluno e, assim, ao introduzir novos conceitos científicos, levaram o garoto a pensar teoricamente.

A situação descrita por Fleer (2010a) era em um ambiente pré-escolar que possuía uma área externa com várias plantas e insetos, um garoto de cinco anos, chamado Christian, passava bastante tempo observando esses elementos.

A professora observava atentamente essa atitude do garoto e percebia seu grande interesse e curiosidade por esse ambiente, ela sabia, também, que seus pais eram cientistas.

Em uma determinada situação, Christian ficou muito aflito ao ver uma espécie de formiga (denominada *bull ant*) no ambiente da pré-escola, ao ser questionado pela professora sobre o motivo da sua preocupação, o garoto disse que estava com medo de que uma das crianças fosse mordida pela formiga ou que a formiga fosse ferida por elas.

¹²⁰ No original: “Motives, imitation and consciousness of concepts as psychological concepts explain what was occurring within the children’s play, and are important theoretical concepts for understanding the relations between play and teaching” (FLEER, 2010a, p. 29).

Diante dessa situação, a professora propôs que eles realocassem a formiga para um lugar mais apropriado. Assim, com o auxílio de um pedaço de cartolina, recolheram a formiga e a levaram para outro espaço.

O garoto, ao observar o ambiente externo identificou uma característica visual dessa formiga, provavelmente com os conhecimentos que já possuía por meio do seu ambiente familiar, percebendo que ela não deveria estar naquele local. “Christian sabe, por exemplo, sobre as pinças afiadas das formigas touro ele tinha observado e entendia a dor que elas poderiam causar” (FLEER, 2010a, p. 81, tradução nossa¹²¹).

Diante dessa situação, a professora foi capaz de apoiar o pensamento teórico do garoto, a medida em que ouviu atentamente suas preocupações para colocar a formiga em outro lugar. Além disso, visando elevar o nível do seu pensamento, a professora estruturou a aprendizagem com a intenção de construir pensamento e conhecimento teórico. Desse modo, a professora “Apoiou-se no grande interesse de Christian sobre os organismos na área externa e estruturou uma experiência de aprendizagem que pôde levar a uma compreensão ecológica da área ao ar livre” (FLEER, 2010a, p. 82, tradução nossa¹²²).

A professora propôs que Christian observasse a área externa com uma lupa e anotasse em um papel tudo o que via, esse papel seria um mapa. Essa atividade do garoto gerou um motivo para que as demais crianças, também, quisessem procurar os animais presentes naquele espaço.

Dessa maneira, a professora forneceu mais materiais para que as outras crianças observassem as características do ambiente e dos insetos e Christian era quem registraria tudo que encontrassem.

Ao olhar para o registro e as animais em seu ambiente, Christian e as outras crianças poderiam começar a explicar e descrever suas descobertas. Esse processo mais tarde cria oportunidades nas quais as crianças podem descobrir a essência das criaturas em sua área ao ar livre (FLEER, 2010a, p. 82, tradução nossa¹²³).

Ao explorar importantes dimensões do pensamento teórico, essa situação poderia possibilitar que as crianças aprendessem a gerar uma representação mental do objeto material,

¹²¹ No original: “Christian knows, for example, about the sharp pincers of the bull ants he has been observing and understands the pain they could potentially inflict” (FLEER, 2010a, p. 81).

¹²² No original: “Drew upon Christian’s keen interest in the organisms in the outdoor area and framed a learning experience that could lead to an ecological understanding of the outdoor area” (FLEER, 2010a, p. 82).

¹²³ No original: “By looking for and recording the creatures in their environment, Christian and the other children could begin to explain and describe their finds. That later process creates opportunities in which the children can discover the essence of the creatures in their outdoor area” (FLEER, 2010a, p. 82).

esse objeto criado mentalmente seria capaz de ser substituído por outra representação. Assim, os insetos e a área externa foram transformados em um modelo relacional de insetos e *habitats*, ao passo que

A construção do desenho torna um modelo mental. O modelo é uma abstração e essa abstração é caracterizado pelas interações entre dependência e independência dos fatores associados com o objeto material (FLEER, 2010a, p. 83, tradução nossa¹²⁴).

No outro dia o garoto mostrou o mapa que havia feito e marcou um “X” em um determinado lugar e convidou a professora para segui-lo, para que juntos encontrassem na área externa o lugar marcado por ele no mapa.

Após essas situações, uma série de atividades foram desenvolvidas utilizando o mapa, produzindo e expandindo-o com mais detalhes e conhecimentos acerca dos insetos e seus *habitats*. Para a autora, o garoto foi capaz de estabelecer um modelo que

[...] mais tarde representa o conhecimento teórico que Christian pode mais facilmente desenvolver, porque ele já construiu um importante modelo relacional entre insetos e habitats. Christian está usando o conhecimento e pensamento teórico por meio da ação de pegar o mapa produzido no dia anterior, e localizar os insetos em seus habitats (FLEER, 2010a, p. 83, tradução nossa¹²⁵).

O modelo relacional do garoto foi expandido a partir do seu interesse por ecossistemas, explorando, também, alguns conhecimentos acerca da alimentação dos insetos. A assistente da professora, percebendo o interesse do garoto, questionou-o sobre o que um dos insetos encontrados na área externa alimentava-se e o garoto associou o conhecimento que possuía sobre digestão com o de *habitat*.

A partir desse exemplo, é possível vermos como o garoto começou a agir com aspectos do concreto e do abstrato, estabelecendo uma compressão relacional entre os insetos e seus *habitats*, uma vez que: “[...] o interesse de Christian sobre as formigas touro moveu para um plano imaginário quando ele considera o que as formigas touro comem, o que outros

¹²⁴ No original: “The construction of the drawing becomes a mental model. The model is an abstraction, and this abstraction is characterized by the interrelationship between dependence and Independence of factors associated with the material object” (FLEER, 2010a, p. 83).

¹²⁵ No original: “These later models represents theoretical knowledge that Christian can more easily develop later because he is already building an important relational model between insects and habitats. Christian is using theoretical knowledge and thinking through the act of taking the map produced the day before, and locating the insects in their habitats” (FLEER, 2010a, p. 83).

organismos comem, e como eles digerem a comida que eles consomem. Aqui ele expande seu modelo relacional” (FLEER, 2010a, p. 85, tradução nossa¹²⁶). A professora do garoto

[...] não construiu simplesmente um programa baseado nos interesses de Christian; ela usou os motivos inerentes às atividades que ele estava participando como uma abordagem pedagógica e conceitual estruturou suas atividades de modo que ele se tornou mais consciente sobre os animais, seus habitats e sua alimentação (FLEER, 2010a, p. 86, tradução nossa¹²⁷).

Fleer (2010a), traz exemplos de outras atividades que a professora desenvolveu a partir dessas situações iniciais, com a intenção de aprofundar os conhecimentos acerca da relação entre os insetos e seu habitat, sendo possível compreendermos que a professora apoiou a construção do próprio modelo relacional de Christian, tornando possível que o garoto destacasse características universais, como habitat e organismos, a fim de introduzir um conjunto de fatos específicos, como os nomes dos insetos e organismos particulares, ou fatos universais, como a ideia de ecossistema.

Para a autora, na situação descrita, a professora conseguiu introduzir conceitos científicos para o aluno, porque ambos encontravam-se no mesmo mundo conceitual, ou seja, a intersubjetividade conceitual e contextual foi contemplada. A professora propôs atividades a partir daquilo que motivava o aluno, ou seja, dos seus interesses, trazendo novos conhecimentos (científicos) para ele.

Com essa situação, a professora contribuiu para que se formassem novos motivos, também, nas demais crianças da turma, ou seja, o que antes podia não ser de seus interesses, com as ações da professora surgiram novos interesses.

A intersubjetividade conceitual e contextual também pode ser estabelecida dentro do jogo conceitual (*conceptual play*), apenas a partir dessa relação que o professor será capaz de entrar na situação imaginária da criança para introduzir novos conceitos científicos, uma vez que

Durante a brincadeira a criança expressa conceitos cotidianos, quando o professor estrutura pedagogicamente a brincadeira por meio da geração de uma situação imaginária baseadas nos conceitos cotidianos sabidos pelas crianças (estabelecendo uma intersubjetividade conceitual e contextual pelo professores) eles criam um espaço conceitual compartilhado no qual o pensamento sustentado compartilhado é possível, nesse momento, dentro da

¹²⁶ No original: “Christian’s interest in the bull ant moves to an imaginary plane as he considers what bull ants eat, what other organisms eat, and how they digest the food they consume. Here he expands his relational model” (FLEER, 2010a, p. 85).

¹²⁷ No original: “[...] did not simply build a program round Christian’s interests; she used the motives inherent in the activities he was participating as the pedagogical approach and conceptual framed his activities so that he became more consciously aware of the animals, their habitats and their food” (FLEER, 2010a, p. 86).

brincadeira, que conceitos são conscientemente considerados, questionados e expandidos, não estão em mundos paralelos (FLEER, 2010a, p.31, tradução nossa¹²⁸).

A brincadeira proporciona ao professor identificar os conhecimentos que as crianças já possuem, assim como seus interesses e aquilo que motiva aquela determinada atividade, além da oportunidade de trazer novos conceitos, no âmbito da Educação Infantil, como os conceitos científicos.

Diante do exposto, vemos a proposta do jogo conceitual (*conceptual play*) como uma possibilidade da brincadeira contribuir com o desenvolvimento conceitual das crianças na Educação Infantil.

Ancorado nas ideias de L.S. Vygotsky, sabemos que será por meio das relações sociais que as funções mentais da criança irão desenvolver-se, dessa maneira, é central para a Teoria Histórico-cultural a interação das crianças com os adultos, logo, o professor desempenha um papel ativo na formação conceitual das mesmas.

É interessante destacarmos, mais uma vez, a importância tanto dos conceitos cotidianos quanto dos científicos e suas especificidades. Fleeer (2010a), aponta que as crianças se apoiam em conceitos cotidianos para a realização de ações cotidianas, sem ter consciência dos mesmos.

Em outro exemplo trazido pela autora a partir de Vygotsky (1997 apud FLEER, 2010a), acerca do conceito matemático de “área” essa situação fica evidente, sabendo que

“Área”, por exemplo, é um conceito matemático que as crianças aprendem mais tarde na escola. É um conceito de medição de ordem superior que é útil para adultos na realização de várias tarefas cotidianas, como a compra de terra, substituição do vidro das janelas, jardinagem com pedras e compra de tecidos para costura (FLEER, 2010a, p. 43, tradução nossa¹²⁹).

É possível notarmos que a percepção do conceito de “área” não se dará no meio cotidiano da criança, mas as interações com os adultos no meio familiar em situações cotidianas podem contribuir para a compreensão do conceito mais tarde.

¹²⁸ No original: “During their play, children express everyday concepts. When teachers pedagogically frame the play through generating an imaginary situation based on knowing children’s everyday concepts (conceptual and contextual intersubjectivity has been established by the teacher), they create a shared conceptual space in which the play that concepts are consciously considered, interrogated and expanded. The children and the teacher are not operating in conceptually parallel worlds, but rather are aligned” (FLEER, 2010a, p. 31).

¹²⁹ No original: “‘Area’, for example, is a mathematical concept that children learn later in school. It is a higher order measurement concept that is useful for adults in undertaking many everyday tasks, such as buying land, replacing a fly screen, landscaping with pebbles and purchasing fabric for sewing” (FLEER, 2010a, p. 43).

A criança poderia auxiliar nas tarefas cotidianas, como limpar toda a superfície da mesa, criando intuitivamente um sentido de área, porém, essa ação não permitiria que ela fosse capaz de entender a área da superfície da mesa como um espaço que pudesse ser medido.

O conceito de área poderia estar claro para os adultos, por exemplo, no ambiente pré-escolar para os professores, mas seria pouco provável que as crianças alcançariam a mesma compreensão conceitual do adulto sem nenhuma mediação, ou seja, sem nenhuma estruturação conceitual por parte do professor para compressão do conceito (FLEER, 2010a).

O professor, baseado em uma perspectiva Histórico-cultural, seria capaz de tornar o conceito de área de superfície mais visível para as crianças, expandindo a noção intuitiva, por exemplo

Convidando as crianças para cobrir toda a área de superfície da mesa enquanto a limpasse. Mais tarde, elas poderiam borrifar a área ao limpar ("Vamos borrifar toda a área da mesa"), e mais tarde ainda poderiam discutir ativamente os tamanhos das mesas em relação a um conjunto de toalhas de mesa, modelando ativamente como cobrir ou medir as áreas de superfície (FLEER, 2010a, p. 44, tradução nossa¹³⁰).

Desse modo, a criança teria maior percepção do conceito de área de superfície e conceito de medida, indo além da simples noção intuitiva.

Outro exemplo é em relação ao conceito de número. Sabendo que o número, também, é um conceito científico e que pode ser usado na representação de quantidades, de medidas ou de ordem, acordamos com Fleer (2010a) de que a criança não aprenderá as relações dessas representações naturalmente.

Nas práticas cotidianas a criança pode até realizar a ação de contar, mas de modo mecânico, não relacionando com o conceito de número, ou seja, a compreensão de número como uma representação simbólica de quantidade não será estabelecida apenas durante as práticas cotidianas.

Às vezes, as crianças podem contar quantas pessoas estão vindo para o jantar, mas elas não aplicam esse conhecimento quando estão arrumando a mesa, ou seja, elas podem exercer a atividade de contagem, mas ainda não desenvolveu um conceito de quantidade: a ligação relacional entre a quantidade e contagem não foi estabelecida (FLEER, 2010a, p. 48, tradução nossa¹³¹).

¹³⁰ No original: "Inviting the children to cover the whole surface area of the table while wiping. Later, they may spray the area when wiping ("Let's spray the whole a area of the table"), and later still may actively discuss table sizes in relation to a range of tablecloths, actively modelling how to cover or measure the surface areas" (FLEER, 2010a, p. 44).

¹³¹ No original: "Sometimes children may count how many people are coming for dinner, but they won't apply this knowledge when they are setting the table, that is, they can engage in the counting activity, but have not yet

E essa relação não será estabelecida se não houver um trabalho intencional do adulto (no caso, pensando no professor da Educação Infantil). O conceito de número, assim como os demais conceitos científicos não surgem espontaneamente na criança. Percebemos assim, a importância da função da Educação Infantil em promover a aprendizagem científica e do papel do adulto nesse processo de aquisição dos conceitos científicos pela criança.

A percepção consciente dos conceitos, conforme trazido em Fleer (2010a), será possível por meio de um sistema baseado em relações específicas de generalização entre os conceitos.

Assim, a partir das ideias trazidas anteriormente, é possível destacarmos a importância do professor da Educação Infantil em compreender os conceitos cotidianos que a criança possui, e ao passo que esses conceitos são evidenciados, por exemplo, durante a brincadeira, introduzir conceitos científicos para explicar a vida cotidiana e desse modo, também, transformá-la, ou seja, o objetivo é que haja uma mudança na relação da criança com sua realidade.

Contudo, a introdução de conceitos científicos na Educação Infantil, não ocorrem exclusivamente por meio da brincadeira, de acordo com as ideias presentes em Fleer (2010a), é possível entendermos que os momentos lúdicos podem contribuir com a aprendizagem científica e o desenvolvimento de outros aspectos da criança, mas que não dependem apenas dessas situações.

Trazendo as ideias de Davydov (1999 apud FLEER, 2010a), fica evidente a importância da Educação Infantil na construção do pensamento teórico da criança, uma vez que segundo os autores o conhecimento empírico pode limitar mais do que expandir as oportunidades de aprendizagem.

Já o pensamento teórico ajuda a criança na orientação de si própria e gera ferramentas simbólicas que podem ser usadas em outros contextos.

O pensamento empírico está relacionado com a percepção da realidade e é uma forma de pensamento derivado da atividade sensorial das pessoas em relação ao objeto da realidade, representando a forma primária de pensamento. Essa forma primária de pensamento não ultrapassa o conhecimento imediato da realidade, sem desconsiderar sua importância, já que possibilita a separação dos atributos dos objetos ou fenômenos e sua designação.

Os processos de generalização e abstração (baseados no empirismo) atuam como elementos organizadores da realidade, apenas diferenciam, classificam e denominam em outros

developed a concept of quantity: the relational link between counting and quantity has not been established" (FLEER, 2010a, p. 48).

termos os objetos e os fenômenos, não fornecem elementos para que os sujeitos possam criar novos conhecimentos.

Já o pensamento teórico desenvolve-se por meio de conceitos (instrumento psicológico), atuando na mediação do indivíduo com os elementos empíricos.

O conceito é um modo da atividade psíquica do sujeito, permitindo a reprodução do objeto idealizado e suas relações, levando a uma maior aproximação sobre a realidade objetiva.

A existência do conceito de um objeto ou fenômeno, possibilita reproduzir na esfera psíquica o seu conteúdo. Expressar um objeto ou fenômeno na forma de conceito é compreender sua essência, indo além da observação das propriedades extrínsecas e observáveis dos objetos ou fenômenos singulares.

Apreende-se a realidade em suas múltiplas determinações, reproduz o processo de passagem e transformação das coisas, compreende o objeto pensado na sua relação com a totalidade da realidade e na sua dependência do sistema que o integra, aspectos que não são contemplados apenas na existência do presente, do imediato. Assim, podemos concluir que somente o desenvolvimento do pensamento teórico, fornece as condições necessárias para que a atitude criativa do homem transforme-se em uma atividade real.

Na brincadeira infantil, percebemos que a imaginação é um fator importante para a construção do pensamento teórico, entendendo-a como uma nova formação psicológica. A criança baseia-se nas suas experiências prévias e trazem diferentes elementos da experiência coletiva para uma nova criação, permitindo combinar elementos velhos e novos modelos para produzir novas estruturas, formando a base da criatividade.

Em um modelo teórico, a imaginação ajuda a criança a mover de situações cotidianas com seu ambiente para pensar teoricamente.

Conhecimento e pensamento teórico apoiam a criança na construção de modelos, como no exemplo de Christian citado anteriormente, a professora contribuiu com a construção do pensamento teórico do garoto.

A criança passa a ter consciência do objeto material (no caso do exemplo, o mapa) como uma representação da ação mental. Por meio dessa reflexão consciente do objeto material a criança pode descobrir a essência de um fenômeno.

O mapa, nesse exemplo, representa um modelo mental e relacional, que reproduz ou constrói o objeto em nível ideal. O mapa foi importante para construir o conhecimento relacional e apoiar o pensamento teórico, permitiu que a criança levasse os modelos criados para outros contextos, pensando e agindo de modo diferente.

Ao estabelecer esse conhecimento relacional, a relação da criança com o mundo se modifica, possibilitando que ela estabeleça uma relação diferente com a realidade, contemplando assim, a ideia defendida pelos autores analisados de mudança na relação da criança com o mundo em que está inserida.

Identificar os conceitos científicos fundamentais, permite que o professor estruture o trabalho na Educação Infantil, possibilitando a construção do pensamento e do conhecimento teórico. Assim, Fleer (2010a), afirma que o significado de todo o sistema de conhecimento como prática concreta, deveria ser o lugar de partida da criança e do professor, que é contemplado no modelo radical-local proposto por Chaiklin & Hedegaard.

Desse modo, podemos concluir que a proposta do jogo conceitual (*conceptual play*) defendida por Marilyn Fleer, evidencia a relação dialética entre a imaginação e a cognição, evidenciando que elas devem atuar em unidade.

Compreendendo a situação imaginária como um ato consciente, no jogo conceitual (*conceptual play*) a perspectiva da criança é considerada, mas o professor desempenha um papel ativo na condução e no desenvolvimento do mesmo, que ao trabalhar a imaginação e a cognição em unidade, contemplará também importantes aspectos cognitivos.

Assim sendo, o jogo conceitual (*conceptual play*), aponta algumas possibilidades da brincadeira ser usada no espaço da Educação Infantil para contribuir com a aprendizagem científica da criança. Como apontado no início do capítulo, não encontramos de modo claro e explícito nos materiais analisados de Marilyn Fleer, o modo que tal proposta se concretizaria ou se materializaria na prática, o que não desvalida a importância e as contribuições da autora, para pensarmos a Educação Infantil e o papel a brincadeira nesse espaço.

4.4 Algumas considerações

Neste último capítulo do presente trabalho, tínhamos o objetivo de apresentarmos a compreensão da brincadeira, categoria de análise, a partir dos autores contemporâneos. Assim, antes de aprofundarmos nessa questão, trouxemos algumas contribuições de Fleer & Hedegaard (2013) para (re)pensarmos a Educação Infantil, destacando os processos de aprendizagem, desenvolvimento e brincadeira nas práticas cotidianas e escolares da criança.

Em seguida, apresentamos como a brincadeira é entendida na perspectiva Histórico-cultural, detendo-nos nos trabalhos de Marilyn Fleer, por ser entre os autores escolhidos, a que mais tem se dedicado à temática.

Depois de trazermos essa compressão geral da brincadeira na Teoria Histórico-cultural, focamos na proposta desenvolvida por Marilyn Fleer do jogo conceitual (*conceptual play*),

pensando nas possibilidades da brincadeira dentro do espaço da Educação Infantil que contribua com a finalidade dessa etapa educacional: a de promover a aprendizagem científica e o desenvolvimento da criança.

Ao ser apontado por Fleer & Hedegaard (2013) que a formação e o desenvolvimento da criança acontece nos diferentes espaços e instituições sociais, amplia-se o entendimento acerca dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e também da brincadeira, importantes para a prática na Educação Infantil.

Dessa maneira, a partir das ideias aqui apresentadas, foi possível compreendermos a clareza da finalidade da Educação Infantil presentes nos materiais produzidos pelos autores contemporâneos analisados, sendo a da aprendizagem científica, visando o desenvolvimento da criança e a mudança na compreensão e atuação na realidade.

Assim sendo, a brincadeira na Educação Infantil pode contribuir com tal finalidade, uma vez que por meio dessa atividade a criança é capaz de revelar seus conhecimentos cotidianos, seus interesses e motivações, elementos fundamentais para o planejamento de atividades pedagógicas do professor que busca introduzir novos conhecimentos, ou seja, os conhecimentos científicos.

Logo, é possível afirmarmos que a introdução de conceitos científicos não ocorrerão exclusivamente por meio da brincadeira, mas as situações lúdicas podem contribuir tanto com essa introdução, quanto com a demonstração da compreensão científica da criança, ou seja, a criança durante suas brincadeiras revela novas compressões possíveis por meio dessa aprendizagem.

Diante disso, Marilyn Fleer propõe um modelo de jogo conceitual (*conceptual play*), como uma possibilidade da brincadeira ser contemplada na Educação Infantil, visando proporcionar a apreensão de conceitos científicos. Nessa perspectiva, o conceito científico é visto como uma ferramenta, da qual a criança seja capaz de usá-la como instrumento do seu pensamento.

Contudo, ressaltamos que apresentamos a proposta do jogo conceitual (*conceptual play*) de Marilyn Fleer, não como uma “receita” ou um modelo para a aplicação direta nas escolas de Educação Infantil brasileiras, mas a trouxemos para exemplificar como a brincadeira tem sido pensada pelos autores contemporâneos estudados, para os quais, ela deve estar presente na Educação Infantil e pode contribuir com a aprendizagem científica da criança.

A compreensão da brincadeira exposta nesse capítulo distancia-se daquela apresentada no primeiro capítulo do presente trabalho, onde trouxemos algumas ideias sobre o

brincar no contexto brasileiro, a partir de alguns documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação.

Diferentemente das ideias propagadas no contexto brasileiro, para a Teoria Histórico-cultural, a brincadeira não relaciona-se com os aspectos biológicos, mas depende das condições sociais, ou seja, a brincadeira surgiu a partir das necessidades sociais ao longo da história, assim, ela não nascerá naturalmente e espontaneamente nas crianças.

Ao compreender a brincadeira como uma construção histórica e social e que portanto, depende das condições materiais para se desenvolver, o adulto ocupa um papel central para o desenvolvimento da brincadeira, distanciando da ideia de que a brincadeira depende unicamente da vontade da própria criança. Dessa maneira, pensando no espaço da Educação Infantil, ampliam-se as possibilidades de ação do adulto (professor) no desenvolvimento da brincadeira, possibilitando que a atividade lúdica seja promovida nesse espaço contribuindo com a finalidade da Educação Infantil, sendo a da aprendizagem científica.

Portanto, abrimos esse trabalho apresentando para o leitor como a brincadeira é entendida no contexto brasileiro, em seguida, exploramos ao longo do mesmo uma perspectiva da brincadeira diferente daquela propagada em nosso contexto, a perspectiva Histórico-cultural, a qual, acreditamos contribuir para pensarmos caminhos e possibilidades para que o brincar seja contemplado no espaço da Educação Infantil, visando promover a aprendizagem da criança e seu desenvolvimento integral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Os óculos do Doutor têm janelinhas:
Pode-se ver o céu azul por elas,
Pode-se ver, por acaso, até mesmo um avião
- ou o susto de um disco voador”.*

O paciente distraído (Mario Quintana)

O foco do nosso trabalho não era aprofundar no contexto brasileiro, no entanto, foi a partir dele que surgiu nosso interesse em pesquisar as possíveis contribuições da Teoria Histórico-cultural para pensarmos a brincadeira no espaço da Educação Infantil.

No primeiro capítulo, trouxemos alguns traços da Educação Infantil no Brasil, exploramos algumas ideias e concepções presentes nesse espaço, assim como, o modo como a brincadeira é entendida e propagada no contexto brasileiro, a partir de alguns documentos do MEC. Com isso, concluímos que a brincadeira ocupa lugar central no currículo da Educação Infantil no Brasil.

Entretanto, ao analisarmos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), notamos que embora seja reconhecida a importância da brincadeira na Educação dos menores de cinco anos, seu papel, possibilidades e função ainda são pouco explorados e aprofundados no nosso contexto.

Atrelado à análise que realizamos desses documentos oficiais do MEC, fizemos um estudo de como a Educação Infantil foi estruturando-se historicamente no Brasil. Dessa maneira, foi possível compreendermos que desde a origem, a Educação Infantil tentou contemplar as inúmeras atribuições que lhe eram demandadas, levando à (in)definição ainda presente nos dias atuais.

Ora com o papel de auxiliar as mães trabalhadoras apenas nos cuidados básicos com seus filhos, ora como preparatória para as próximas etapas de ensino, a Educação Infantil brasileira ainda não revela clareza do seu real papel. Notamos que algumas ideias pedagógicas dessa etapa educacional, reforçam essa (in)definição.

Além dessa conclusão, acreditamos que a brincadeira no contexto brasileiro, também congrega um emaranhado de ideias, concepções e definições, revelando alguns traços da História da Educação Infantil e perpetuando práticas que não contribuem com o desenvolvimento da criança.

A ideia de que a brincadeira ocorre naturalmente no período da infância e que não necessita de intervenção do adulto, contribuem com a perpetuação de práticas espontaneístas e com a falta de planejamento e reconhecimento, por parte do professor, da importância da atividade lúdica no desenvolvimento da criança.

Diante disso, concluímos que sobretudo a partir da década de 90, houveram alguns ganhos e avanços para a Educação Infantil brasileira, principalmente em relação à legislação nacional que passou a considerá-la como parte da Educação Básica, contudo, as práticas

escolares revelam que ainda não foram superadas concepções apenas de cunho assistencialista, conforme apontam Silva (2012) e Kuhlmann Jr. (2000).

Em relação à brincadeira, os materiais analisados produzidos pelo MEC, trazem pontos interessantes para o trabalho na Educação Infantil e de fato reconhecem a importância dessa atividade para a criança. No entanto, pela diversidade de possibilidades e ideias presentes no material, o que poderia ser um ponto positivo, pode acabar não impactando como tal, uma vez que pode causar certas confusões e dúvidas para o trabalho do professor na sala de aula.

Essa diversidade de possibilidades, às vezes, apenas reforça a importância da brincadeira, mas não apresenta caminhos concretos de como essa pode ser promovida no espaço da Educação Infantil, com isso, os professores acabam apenas reproduzindo as práticas já presentes nesse espaço.

Isto posto, após iniciarmos o presente trabalho apresentando para o leitor esse contexto brasileiro, buscamos nos demais capítulos, explorarmos uma abordagem teórica que acreditamos contribuir com outras maneiras de entender e promover a brincadeira na Educação Infantil.

Para tanto, trouxemos, no segundo capítulo a compreensão Histórico-cultural da brincadeira, a partir de três clássicos da Teoria Histórico-cultural: L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin e A.N. Leontiev. Nesse capítulo buscamos apresentar, em linhas gerais, a Teoria e os principais conceitos que a embasam; em seguida, julgamos importante antes de focarmos na questão da brincadeira, apresentarmos a visão Histórico-cultural acerca do desenvolvimento, sobretudo, infantil. Acreditamos que o desenvolvimento da criança, a brincadeira e o trabalho na Educação Infantil precisam ser compreendidos e pensados em conjunto.

A Teoria Histórico-cultural surgiu em um contexto revolucionário de busca por mudanças na sociedade como um todo, embora L.S. Vygotsky tenha criado, juntamente com seus colaboradores, a Psicologia Histórico-cultural dos fenômenos psicológicos, defendendo a unidade dialética entre os aspectos sociais, materiais, históricos com os aspectos biológicos e próprios de cada indivíduo, a base epistemológica e filosófica do materialismo histórico-dialético de Karl Marx, reúne conceitos e ideias para pensar as várias instâncias da sociedade.

Para os clássicos trabalhados, L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin e L.N. Leontiev, o desenvolvimento dos seres humanos apresenta especificidades, como o processo de apropriação. O ser humano ao nascer não simplesmente adapta-se ao meio, mas se apropria de toda a produção histórica, social, cultural e material da humanidade, fazendo com que seu desenvolvimento ocorra. Nesse processo, as características biológicas são condições

necessárias, mas não exclusivas para a formação das funções psíquicas superiores, as condições sociais também são fundamentais, entre elas, o processo de Educação.

Portanto, a partir da perspectiva Histórico-cultural, acreditamos que a Educação é fundamental no desenvolvimento humano. Diante disso, nossa busca e defesa por uma Educação escolar de qualidade para todas as crianças, desde a Educação Infantil.

Um dos pontos centrais para pensar a brincadeira, na perspectiva Histórico-cultural, é a imaginação, entendida como uma função psíquica superior, importante para a atividade mental. No entanto, nessa perspectiva teórica, a imaginação relaciona-se diretamente com a realidade e, portanto, também depende das condições materiais (VYGOTSKY, 2009).

Tanto na brincadeira, quanto nos processos de aprendizagem, a imaginação faz-se presente. A criação da situação imaginária na brincadeira é fundamental para o início do pensamento abstrato da criança, o qual possibilita que a compreensão e as possibilidades de atuação na realidade ampliem-se.

A Teoria Histórico-cultural entende a brincadeira como a atividade dominante do período pré-escolar da criança, sendo assim, a partir dessa atividade, importantes aspectos do desenvolvimento infantil serão contemplados. Contudo, a atividade lúdica depende das condições materiais e o adulto ocupa papel central para que ela se desenvolva.

Sendo assim, a brincadeira não se desenvolverá espontaneamente na criança. De acordo com as contribuições de Elkonin (2009), nota-se que ela foi criada historicamente a partir das demandas sociais, ou seja, ela não é inata e não está relacionada com um “instinto” próprio da infância. Assim, concluímos que o papel do professor da Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento da brincadeira, que deve estar presente no espaço pré-escolar.

Com o objetivo de apreendermos, compreendermos e analisarmos como a brincadeira tem sido proposta e pensada pela Teoria Histórico-cultural, para (re)pensarmos a Educação Infantil, escolhemos analisar algumas produções dos seguintes autores internacionais contemporâneos: Marilyn Fleer, Mariane Hedegaard, Seth Chaiklin, Bert Van Oers, Elena Kravtsova e Gennádi Kravtsov, os quais têm conduzido importantes pesquisas e produzido materiais significativos para a área da Educação.

Inicialmente, realizamos uma busca no Banco de Teses e Periódicos da Capes para encontrarmos as produções dos autores escolhidos, em seguida, após identificarmos os materiais disponíveis, realizamos uma leitura exploratória de todos os artigos encontrados, totalizando setenta e dois artigos. Nessa primeira leitura, observamos os artigos que mais se aproximavam do objetivo do presente trabalho, sendo o de compreender como esses autores entendem a brincadeira no contexto da Educação Infantil.

Assim, focamos em vinte artigos, dos quais, apresentamos suas ideias no terceiro capítulo do presente trabalho, que buscou responder duas questões principais, sendo elas: “Quais os pilares ancoram as discussões acerca do desenvolvimento infantil?” e “Como tais pilares ajudam os autores a definirem o que seria o trabalho com as crianças na Educação Infantil?”

No terceiro capítulo, antes de trazermos as conclusões que chegamos a partir da nossa análise, apresentamos uma breve contextualização tanto dos autores trabalhados quanto dos principais veículos de propagação de suas ideias, demonstrando a relevância de analisarmos suas produções, uma vez que esses autores estão engajados em dar continuidade às pesquisas da Teoria Histórico-cultural para pensar o desenvolvimento da criança.

A maioria dos artigos analisados trazem os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos autores, no entanto, foi possível identificarmos importantes contribuições para (re)pensarmos a Educação Infantil.

Entre essas contribuições destacamos a clareza da função da Educação Infantil estar comprometida com a aprendizagem científica da criança. Além disso, os autores contemporâneos apresentam consonância com os clássicos, L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin e A.N. Leontiev, acerca do desenvolvimento infantil e da importância da brincadeira nesse processo.

Os autores contemporâneos defendem a ideia de que a aprendizagem científica contribui para que haja uma mudança na compreensão da realidade, além de ampliar as possibilidades de intervenção nessa realidade. Desse modo, toda a educação escolar, desde a Educação Infantil, deve-se orientar a partir dessa finalidade.

Portanto, guiando-se por esse objetivo, a Educação Infantil deve possibilitar à criança a aprendizagem de conhecimentos científicos, atrelado aos conhecimentos cotidianos, essa relação é fundamental no trabalho com as crianças menores de cinco anos.

Sendo assim, a brincadeira representa importante papel nesse processo, já que contribui para que o professor identifique os conhecimentos que as crianças já possuem e aqueles que ainda não dominam, além disso, é possível atrelar os conhecimentos científicos aos interesses e as curiosidades das crianças, fazendo com que elas se envolvam e se motivem para a aprendizagem científica.

Em consonância com tais ideias, Chaiklin & Hedegaard (2013) trazem o modelo de ensino e aprendizagem radical-local, que embora seja pensado e proposto para as crianças do Ensino Fundamental, trazem questões interessantes para pensarmos também a aprendizagem na Educação Infantil, como por exemplo, a importância de trabalhar com os conhecimentos que

a criança já possui e com assuntos do seu interesse, sem deixar de introduzir novos conhecimentos e conceitos científicos.

Diante disso, concluímos no terceiro capítulo, que os autores contemporâneos trabalhados pensam o trabalho na Educação Infantil relacionando com a abordagem Histórico-cultural acerca do desenvolvimento da criança. Para eles, a aprendizagem escolar, desde a Educação Infantil, deve promover a aprendizagem científica, considerando as especificidades da criança nesse espaço, portanto, também defendem a ideia de que a brincadeira é a atividade principal da criança pré-escolar e assim, pode contribuir com aprendizagem científica e com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

No último capítulo, aprofundamos em como esses autores entendem a brincadeira desse espaço, conforme apontado anteriormente, como a maioria dos artigos analisados apresentam os resultados de pesquisas, sentimos a necessidade de um aprofundamento teórico sobre a brincadeira, assim, focamos nos trabalhos de Marilyn Fleer, por abordar a questão da brincadeira no contexto da Educação Infantil, de forma mais recorrente e explícita.

Apresentamos no último capítulo, além das ideias gerais acerca da compreensão Histórico-cultural da brincadeira para os autores contemporâneos, três obras da Marilyn Fleer, sendo uma delas escrita em conjunto com a Mariane Hedegaard.

Iniciamos o capítulo com uma discussão geral sobre os processos de desenvolvimento, aprendizagem e brincadeira da criança nas diferentes práticas sociais, nosso objetivo foi demonstrar que tais processos ocorrem em outros espaços, além do da Educação Infantil.

Para Fleer & Hedegaard (2013), as diferentes instituições sociais demandam certas práticas e atividades, a partir delas surgirão os motivos que guiaram as crianças para atender essas demandas e realizar tais atividades, específicas em cada instituição.

Diante disso, é importante que o professor da Educação Infantil tenha essa percepção e compreensão da criança como um todo, para tanto, é preciso que mantenha uma estreita relação com as famílias. Ou seja, o professor da Educação Infantil precisa conhecer minimamente a criança com a qual trabalha para desenvolver seu trabalho pedagógico, conhecer e respeitar os valores, tradições, cultura, crenças dessa criança, entre outros aspectos.

Sabendo que cada instituição demanda certos comportamentos, a criança até se adaptar as demandas escolares (e mesmo depois de adaptadas) trazem para o espaço da Educação Infantil atitudes e desejos “permitidos” em outros espaços, assim, ao ter essa percepção o professor da Educação Infantil pode contribuir de forma mais efetiva com essa adaptação, não simplesmente proibindo certos comportamentos da criança.

Além disso, a partir dessas contribuições, sabendo que cada instituição social exerce um papel e contribui com a formação e desenvolvimento da criança, cabe a cada uma delas desempenhar sua função, sendo a da Educação Infantil promover a aprendizagem científica da criança.

Podemos destacar que na brincadeira, na perspectiva Histórico-cultural defendida pelos autores contemporâneos, a criança cria uma situação imaginária; dentro dessa situação criada, ela muda os significados dos objetos e de suas ações, além disso, ela é capaz de mover-se para dentro e para fora da situação imaginária, o que possibilita também, que a criança imagine coletivamente e individualmente, ou seja, há um consenso sobre os novos significados atribuídos as ações e aos objetos entre todos os participantes da brincadeira (FLEER, 2013b).

Contudo, é válido ressaltarmos que todo esse desenvolvimento da brincadeira não se dará espontaneamente e livre das ações do adulto. Atrelado as atitudes da criança, há o mundo material, como os objetos, os colegas da brincadeira, os adultos e os conhecimentos que já possuem.

Ainda no último capítulo, trouxemos a proposta do jogo conceitual (*conceptual play*) elaborada por Marilyn Fleer como uma possibilidade de introduzir novos conceitos para a criança durante a brincadeira, para tanto, a autora ressalta a necessidade do professor estabelecer com a criança uma relação, denominada de intersubjetividade contextual e conceitual.

Ao estabelecer essa relação é possível que o professor entre na situação imaginária da criança (que poderia ser criada pelo próprio professor) e introduza novos conceitos científicos, ambos (criança e professor) não estarão em mundos paralelos e esses conceitos serão compreendidos pela criança como explicação das situações cotidianas, estabelecendo uma relação dialética entre os conceitos cotidianos e conceitos científicos.

A finalidade da aprendizagem de conceitos científicos e de desenvolver o pensamento teórico da criança, relaciona-se com a intenção dos autores aqui apresentados, de contribuir para que haja uma mudança da relação da criança com a sua realidade, tanto na compreensão do mundo em que vive, quanto na intervenção do mesmo.

Ressaltamos que a proposta do jogo conceitual (*conceptual play*) de Marilyn Fleer, aproxima-se mais com um modelo teórico do que prático, portanto, não é possível afirmarmos que sua aplicação na prática da Educação Infantil será conforme o previsto, contudo, esse fato não desvalida as contribuições trazidas pela autora.

A compreensão de brincadeira apresentada ao longo do nosso trabalho, diferencia-se daquela presente nos documentos oficiais do MEC expostas no primeiro capítulo. Os autores

contemporâneos analisados, calcados na perspectiva Histórico-cultural ressaltam a importância da imaginação no processo de desenvolvimento infantil e defendem uma proposta de brincadeira que se afasta totalmente de concepções que acreditam que a brincadeira não deve ser direcionada pelo adulto (professor), ou que dependa unicamente da atividade individual da criança, as quais consideram que o desenvolvimento dessa atividade se dê de modo espontâneo e natural na infância.

A importância da brincadeira é destacada pelos autores analisados para pensarmos o desenvolvimento da criança, sendo assim, é preciso que o adulto (professor) assuma um papel ativo no processo de desenvolvimento infantil. Desse modo, destacamos a importância desse profissional dominar além dos conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança, os conceitos científicos, uma vez que por meio de tais conhecimentos é possível pensar propostas de trabalho que atuem ativamente no desenvolvimento infantil.

Corroborando com Fleer (2002b) ao destacar a necessidade de pesquisas na área da Educação que demonstram, além da importância da Educação Infantil, quais os tipos de práticas presentes nessa etapa educacional revelam maiores influências no desenvolvimento da criança, também acreditamos que não basta defendermos o acesso da criança menor de cinco anos à Educação Infantil, mas atrelado ao aspecto quantitativo, buscamos demonstrar a necessidade desse espaço promover práticas que contemplem o desenvolvimento integral das crianças.

Acrescentamos ainda, que não basta afirmarmos repetidamente a importância da brincadeira, como tem sido feita no contexto nacional, revelado no primeiro capítulo do presente trabalho. É preciso aprofundarmos nas concepções teóricas, apontarmos propostas práticas e oferecermos possibilidades de ações, para que o professor da Educação Infantil proporcione condições para que a brincadeira se desenvolva nessa primeira etapa educacional, visando o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem científica.

Por fim, concluímos que os autores contemporâneos da Teoria Histórico-cultural apresentados no presente trabalho, acordam com os clássicos dessa matriz teórica acerca da importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, sobretudo na idade pré-escolar, por entender a brincadeira como a atividade dominante desse período e sendo, portanto, a partir dessa atividade que os avanços significados no desenvolvimento infantil ocorrerão.

Partindo da compreensão Histórico-cultural acerca do desenvolvimento da criança, a Educação Infantil e o professor presente nesse espaço, ocupam papel fundamental no modo como esse desenvolvimento poderá ocorrer, ou seja, entendendo a importância das condições sociais para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, podemos afirmar que a Educação Infantil pode contribuir mais ou menos com tais processos.

As pesquisas e os trabalhos que tem sido desenvolvido pelos autores analisados, revelam-nos que eles têm buscado dar continuidade aos trabalhos iniciados pelos clássicos dessa matriz teórica, pensando no espaço da Educação Infantil e defendendo a função específica dessa etapa educacional: a de promover a aprendizagem científica, para contribuir com o desenvolvimento da criança e com a mudança na sua relação com a realidade.

No entanto, não desconsideramos as importantes contribuições de Marilyn Flear, Mariane Hedegaard, Seth Chaiklin, Bert Van Oers, Elena Kravtsova e Gennádi Kravtsov, mas acreditamos que tais autores não superam as ideias dos clássicos da Teoria Histórico-cultural em relação à brincadeira. Para nós, ainda é um grande desafio pensarmos em propostas práticas para que a brincadeira seja promovida no espaço da Educação Infantil, visando a aprendizagem da criança.

No entanto, concluímos que os autores contemporâneos trabalhados, avançam no sentido de defender com clareza a função da Educação Infantil, de trabalhar com os conhecimentos científicos atrelados aos cotidianos, visando desenvolver as funções psíquicas superiores da criança e a mudança na sua relação com a realidade.

Esperamos assim, contribuir com o presente trabalho para (re)pensarmos a Educação Infantil, embora nosso foco não era aprofundar no contexto brasileiro, buscamos defender a real função da Educação Infantil e apontar alguns caminhos para que a brincadeira seja promovida nesse espaço, não com “receitas prontas”, mas visando ampliar as possibilidades de ação do professor, uma vez que defendemos sua importância na Educação e desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

ANPED. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. **Reuniões Anuais**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 de julho de 2013.

ARCE, A. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARCE, A. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

ARCE, A.; SILVA, J.C. A psicologia histórico-cultural e o marxismo: em defesa do desenvolvimento humano integral. **X CONPE- Congresso nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. Caminhos trilados, caminhos a percorrer. Anais *on line*, 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/31.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro de 2015.

ARCE, A.; SIMON, F.; DEPAEPE, M. Translating Ovide Decroly’s ideas to Brazilian teachers. **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education**, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2015.1021361>>. Acesso em: 25 de outubro de 2015.

AUSTRALASIAN SCIENCE EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION LTD. **Journal RISE**. Disponível em: <<https://asera.org.au/journal-rise/>>. Acesso: 18 de maio de 2015.

BARROS, M. de. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BERT VAN OERS. **Background info**. Disponível em: <<http://bertvanoers.nl/background-info>>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

BIBLIOTECA COMUNITÁRIA UFSCAR. **Acervo de Dissertações e Teses**. Disponível em: <<http://www.bco.ufscar.br/acervo/acervo-impresso>>. Acesso em: 18 de julho de 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n.9394/96. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998, 1v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998, 2v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998, 3v.

BRASIL; Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil**. Brasília, MEC, 2006, 1v.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, MEC, 2006, 2v.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 6 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAPES/COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 15 de julho de 2013.

CEDRO, W.L.; MORAES, S.P.G; ROSA, J.E. As particulares do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. In: MOURA, M.O. (org). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

CHAIKLIN, S. A theoretical framework for analyzing preschool teaching: A cultural historical science perspective. **Learning, Culture and Social Interaction**, v.3, n.3, set.2014, p.224-231.

CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M. Cultural-historical theory and educational practice: some radical-local considerations. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 25, n.1, jan/abr.2013, p. 30-44.

CHAIKLIN, S.; PASQUALINI, J. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, v.16, n.4, dez.2011, p.659-675.

COGNITIVE SCIENCE SOCIETY. **Cognitive Science**. Disponível em: <http://cognitivesciencesociety.org/journal_csj.html>. Acesso em: 18 de maio de 2015.

EARLY CHILDHOOD AUSTRALIA. **Australian Journal of Early Childhood (AJEC)**. Disponível em: <<http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/our-publications/australasian-journal-early-childhood/>>. Acesso em: 18 de maio de 2015.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral – 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FLEER, M.; BEASLEY, W. A study of conceptual development in early childhood. **Research in Science Education**, v.21, 1991a, p.104-112.

FLEER, M. Socially constructed learning in early childhood science education. **Research in Science Education**, v.21, 1991b, p.96-103.

FLEER, M. Sociocultural Assessment in Early Years Education. Myth or Reality? **International Journal of Early Years Education**, v.10, n.2, 2002a, p.105-120.

FLEER, M. Early childhood education: a public right and not a privilege. **Australian Journal of Early Childhood**, v.27, n.2, jun.2002b, p.01-07.

FLEER, M. Early Childhood Education as an Evolving 'Community of Practice' or as Lived 'Social Reproduction': researching the 'taken-for-granted'. **Contemporary Issues In Early Childhood**, v.4, n.1, 2003, p.64-79.

FLEER, M. The Cultural Construction of Family Involvement in Early Childhood Education: Some Indigenous Australian Perspectives. **Australasian Educational Researcher**, v.31, n.3, dez.2004, p.51-68.

FLEER, M. Developmental fossils - Unearthing the artefacts of early childhood education: the reification of 'Child Development'. **Australasian Journal of Early Childhood**, v.30, n.2, jun.2005, p.02-07.

FLEER, M. The Cultural Construction of Child Development: Creating Institutional and Cultural Intersubjectivity. **International Journal of Early Years Education**, v.14, n.2, jun.2006, p.127-140.

FLEER, M. **Early Learning and development**. Cultural-historical concepts in play. New York: Cambridge University Press, 2010a.

FLEER, M. The re-theorisation of collective pedagogy and emergent curriculum. **Cultural Studies of Science Education**, v.5, 2010b, p.563-576.

FLEER, M. Technologically constructed childhoods: moving beyond a reproductive to a productive and critical view of curriculum development. **Australasian Journal of Early Childhood**, v.36, n.1, mar.2011a, p.16-24.

FLEER, M. Conceptual Play: Foregrounding Imagination and Cognition during Concept Formation in Early Years Education. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v.12, n.3, 2011b, p.224-240.

FLEER, M. Affective Imagination in Science Education: Determining the Emotional Nature of Scientific and Technological Learning of Young Children. **Research in Science Education**, v.43, jan. 2013a, p. 2085-2106.

FLEER, M. **Play in the early years**. New York: Cambridge University Press, 2013b.

FLEER, M.; HEDEGAARD, M. **Play, learning, and Children's Development**. Everyday Life in Families and Transition to School. New York: Cambridge University Press, 2013.

HEDEGAARD, M. A Cultural-Historical Approach to Learning in Classrooms. **Outlines. Critical Practice Studies**, v.6, n.1, 2004, p.21-34.

INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL AND ACTIVITY RESEARCH (ISCAR). **Presentation of the International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR)**. Disponível em: <<http://twww.iscar.org/iscar.html>>. Acesso em 25 de maio de 2015.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

KRAVTSOVA, E. E. Vygotsky's Nonclassical Psychology. **Journal of Russian and East European Psychology**, v.48, jul/aug.2010, p.17-24.

KUHLMANN, M. J. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância. **Pro-posições**, Revista Da Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, n.3, v.7, nov. de 1996.

KUHLMANN, M. J. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, nº14, p.05-18, mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2014.

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

LAZARETTI, L. M. **D.B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

LEITE FILHO, A. G. **História da educação infantil**. Heloísa Marinho: uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: De Petrus, 2011.

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

LOPES, S.M.A.; MARTINELLI, T.A.P. Vasili V. Davidov: a concepção materialista histórica e dialética como método de análise da psicologia contemporânea. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, p. 201-215, 2009. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/121/72>>. Acesso em: 01 de junho de 2015.

MACHADO, M. V. **A educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres AbiSáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho**:

uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2015, 303 p.

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da Antigüidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

MARINHO, H. **Vida e educação no jardim de infância.** 3. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

MONASH UNIVERSITY. **Researcher profiles.** Disponível em: <<http://monash.edu/education/research/profiles/profile.html?sid=4131&pid=3565>>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

OTTONI, T.P.M.E; SFORNI, M.S.F. O brincar na educação infantil: explorando o jogo protagonizado. **X CONPE – Congresso nacional de Psicologia Escolar e Educacional.** Caminhos trilhados, caminhos a percorrer. Anais *on line*, 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/157.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro de 2015.

OUTLINES. CRITICAL PRACTICE STUDIES. **About the Journal.** Disponível em: <<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/outlines/about>>. Acesso em: 18 de maio de 2015.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010.

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Teses e Dissertações.** Disponível em: <http://www.ppge.ufscar.br/?page_id=109>. Acesso em: 16 de julho de 2013.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão:** veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

RUSSIAN STATE UNIVERSITY FOR THE HUMANITIES. **Kravtsov Gennady G.** Disponível em: <<http://psychology.rsu.ru/kravcov.html>>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

SAGE. **Contemporary Issues Early Childhood.** Disponível em: <<https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/contemporary-issues-in-early-childhood/journal202347>>. Acesso em: 18 de maio de 2015.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, In: FERRETRI, C.J.; et al (orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Ed. 6. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SAVIANI, D. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: ALMEIDA, J.S.; SAVIANI, D.; SOUZA, R.F.; VALDERMARIN, V.T. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica.** Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SEÇÃO BRASILEIRA DA INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL & ACTIVITY RESEARCH. **Sobre ISCAR.** Disponível em: <<https://iscarbrasil.wordpress.com/sobre-iscar/>>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

SILVA, J.C. Projetos pedagógicos e dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, J. C. **A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira:** análise de teses e documentos oficiais o período de 2000 a 2009. São Carlos: UFSCar, 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2013a.

SILVA, J.C. É Hora de Trocar as Fraldas! Contribuições da Teoria Histórico-cultural para o trabalho com bebês na educação infantil. In: ARCE, A. (org). **Interações e brincadeira** na educação infantil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013b.

SMOLKA, A.L. Apresentação. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico:** livro para professores/ Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes, 2ªed. São Paulo: Ática, 2009.

SPRINGER INTERNATIONAL PUBLISHING. **Journal 13158.** Disponível em: <<http://link.springer.com/journal/13158>>. Acesso em: 18 de maio de 2015.

SPRINGER INTERNATIONAL PUBLISHING. **Mathematics Education Research Journal.** Disponível em: <<http://www.springer.com/education+%26+language/mathematics+education/journal/13394>>. Acesso em: 18 de maio de 2015.

SPRINGER INTERNATIONAL PUBLISHING. **Home.** Disponível em: <<http://link.springer.com/>>. Acesso em: 18 de maio de 2015.

STEMMER, M.R.G. Educação infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

TAYLOR & FRANCIS ON LINE. **Journal of Russian & East European Psychology.** Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/toc/mrpo20/current#.VZGsCvIViko>>. Acesso em: 18 de maio de 2015.

THE INTERNATIONAL ACADEMY OF BUSINESS AND PUBLIC ADMINISTRATION DISCIPLINES (IABPAD). **About the IABPAD.** Disponível em: <<http://www.iabpad.com/index.htm>>. Acesso em: 18 de maio de 2015.

UNIVERSITY COLLEGE UCC. **About. Staff. Seth Chaiklin.** Disponível em: <<https://ucc.dk/om-ucc/medarbejdere/seth>>. Acesso em: 01 de dezembro de 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Psicologia em Estudo.** Disponível em: <<http://www.dpi.uem.br/rpe/>>. Acesso em: 18 de maio de 2015.

UNIVERSITY OF BATH. **Department of Education. Staff.** Disponível em: <<http://www.bath.ac.uk/education/staff/seth-chaiklin/>>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

UNIVERSITY OF OXFORD. **Professor Mariane Hedegaard**. Disponível em: <<http://www.education.ox.ac.uk/about-us/directory/professor-mariane-hedegaard/>>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

VAN OERS, B.; POLAND, M. Schematising Activities as a Means for Encouraging Young Children to Think Abstractly. **Mathematics Education Research Journal**, v.19, 2007, p.10-22.

VAN OERS, B. Emergent Mathematical Thinking in the Context of Play. **Educational Studies in Mathematics**, v.74, 2009, p.23-37.

VAN OERS, B. Challenges in the innovation of mathematics education for young children. **Educational Studies in Mathematics**, v.84, out.2013, p.267- 272.

VAN OERS, B.; WARDEKKER, W. On Becoming an Authentic Learner: Semiotic Activity in the Early Grades. **Journal of Curriculum Studies**, v.31, 1999, p.229-49.

VIGOTSKII, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKII, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. Play and its role in the mental development of the child. **Psychology and Marxism Internet Archive** (marxists.org), 2002, p.01-15. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>>. Acesso em: 20 de maio 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**: livro para professores/ Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes, 2ªed. São Paulo: Ática, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Relação de trabalhos encontrados de Marilyn Fleer

MARILYN FLEER	
ARTIGOS	REFERÊNCIAS
01	FLEER, M. Scaffolding conceptual change in early childhood. Research in Science Education , v.20, n.01, 1990, p.114-123.
02	FLEER, M., BEASLEY, W. A study of conceptual development in early childhood. Research in Science Education , v.21, 1991, p.104-112.
03	FLEER, M. Socially constructed learning in early childhood science education. Research in Science Education , v.21, 1991, p.96-103.
04	FLEER, M. Introducing technology education to young children: A design, make and appraise approach. Research in Science Education , v.22, n.01, 1992, p.132-139.
05	FLEER, M., HARDY, T. How can we find out what 3 and 4 year olds think? New approaches to eliciting very young children's understandings in science. Research in Science Education , v.23, n.01, 1993, p.68-76.
06	FLEER, M. Determining Children's Understanding of Electricity. Journal of Educational Research , v.87, n.04, 1994, p.248-53.
07	FLEER, M., HARDY, T. The development of a K-3 science program in the context of the National Science Statement and Profile. Research in Science Education , v.24, n.01, 1994, p.83-92.
08	FLEER, M.; SUKROO, J.; FAUCETT, T. Determining young aboriginal children's scientific understandings: A pilot study. Research in Science Education , v.24, n.01, 1994, p.371-372.
09	FLEER, M. Fusing the Boundaries Between Home and Child Care to Support Children's Scientific Learning. Research in Science Education , v.26, n.02, 1996, p.143-54.
10	FLEER, M. A Cross-cultural Study of Rural Australian Aboriginal Children's Understandings of Night and Day. Research in Science Education , v.27, n.01, 1997, p.101-16.
11	FLEER, M. Science, Technology and Culture: Supporting Multiple World Views in Curriculum Design. Australian Science Teachers Journal , v.43, n.03, 1997, p.13-18.
12	FLEER, M. The Science of Technology: Young Children Working Technologically. International Journal of Technology and Design Education , v.09, n.03, 1999, p.269-91.
13	FLEER, M. Interactive Technology: Can Children Construct Their Own Technological Design Briefs? Research in Science Education , v.30, n.02, 2000, p.241-53.
14	FLEER, M. Working Technologically: Investigations into How Young Children Design and Make During Technology Education. International Journal of Technology and Design Education , v.10, n.01, 2000, p.43-59.
15	FLEER, M. Science education over 40 years. Australian Journal of Early Childhood , v.26, n.01, mar.2001, p.39-45.
16	FLEER, M. Sociocultural Assessment in Early Years Education. Myth or Reality? International Journal of Early Years Education , v.10, n.2, 2002, p.105-120.

17	FLEER, M. Early childhood education: a public right and not a privilege. Australasian Journal of Early Childhood , v.27, n.2, jun.2002, p.01-07.
18	FLEER, M. Where Do We Put Our Research Efforts? An Investigation of the Perceived Research Needs of Early Childhood Professionals. Australia Contemporary Issues In Early Childhood , v.03, n.01, 2002, p.19-37.
19	FLEER, M. Research evidence with political currency: keeping early childhood education on the international agenda. Australian Journal of Early Childhood , v.27, n.01, mar.2002, p.01-07.
20	FLEER, M. Research in early childhood education and health is well represented in this issue of Australian Journal of Early Childhood (Editorial). Australian Journal of Early Childhood , v.27, n.3, set.2002, s/p.
21	FLEER, M. Early Childhood Education as an Evolving 'Community of Practice' or as Lived 'Social Reproduction': researching the 'taken-for-granted'. Contemporary Issues In Early Childhood , v.4, n.1, 2003, p.64-79.
22	FLEER, M. Editorial. Australian Journal of Early Childhood , v. 28, v.2, jun.2003, s/p.
23	FLEER, M. Reframing the early childhood curriculum: educational imperatives for the future (Book Review). Australian Journal of Early Childhood , v. 23, n.3, set.2003, p.57.
24	FLEER, M. Worms, shadows, and whirlpools. Science in the early childhood classroom. (Book Review) Australian Journal of Early Childhood , v.28, n.4, dez.2003, p.58.
25	FLEER, M.; JILL, R. Hit and Run Research” with “Hit and Miss” Results in Early Childhood Science Education. Research in Science Education , v.33, n.4, 2003, p.405-431.
26	FLEER, M., JILL, R. Understanding our youngest scientific and technological thinkers: international developments in early childhood science education (Editorial). Research in Science Education , v.33, n.4, dez.2003, p.399-403.
27	FLEER, M. The Cultural Construction of Family Involvement in Early Childhood Education: Some Indigenous Australian Perspectives. Australian Educational Researcher , v.31, n.3, dez.2004, p.51-68.
28	FLEER, M., JILL, R. Broadening the Circumference: A Socio-Historical Analysis of Family Enactments of Literacy and Numeracy within the Official Script of Middle Class Early Childhood Discourse. Outlines. Critical Practice Studies , v.6, n.2, 2004, p.17-34.
29	FLEER, M. Developmental fossils- Unearthing the artefacts of early childhood education: the reification of 'Child Development'. Australian Journal of Early Childhood , v.30, n.2, jun.2005, p.02-07.
30	FLEER, M. The Cultural Construction of Child Development: Creating Institutional and Cultural Intersubjectivity. International Journal of Early Years Education , v.14, n.2, jun.2006, p.127-140.
31	FLEER, M., HEDEGAARD, M. Editorial. Outlines. Critical Practice Studies , v.09, n.01, 2007.
32	FLEER, M. A Cultural-Historical Reading of "Culturally Sensitive Schooling": Thinking beyond a Constructivist View of Science

	Learning. Cultural Studies of Science Education , v.3, 2008, p.781-786.
33	WHITE, R.; GARDNER, P.; CARR, M.; JONES, A.; APPLETON, K.; FLEER, M.; REDMAN, C.; DAWSON, V.; CHANG, W.; RITCHIE, STEPHEN, M. ASERA: brief histor(y/ies). Cultural Studies of Science Education , v.4, jun.2009, p.263-301.
34	FLEER, M. Understanding the Dialectical Relations between Everyday Concepts and Scientific Concepts within Play-Based Programs. Research in Science Education , v.39, 2009, p.281-306.
35	FLEER, M., SUE, M. Engagement in science, engineering and technology in the early years: A cultural-historical reading. Review of Science, Mathematics and ICT Education , v.3, 2009, p.23-47.
36	FLEER, M. The re-theorisation of collective pedagogy and emergent curriculum. Cultural Studies of Science Education , v.5, 2010, p.563-576.
37	FLEER, M. Technologically constructed childhoods: moving beyond a reproductive to a productive and critical view of curriculum development. Australasian Journal of Early Childhood , v.36, n.1, mar.2011, p.16-24.
38	FLEER, M. Conceptual Play: Foregrounding Imagination and Cognition during Concept Formation in Early Years Education. Contemporary Issues in Early Childhood , v.12, n.3, 2011, p.224-240.
39	FLEER, M. Imagination, Emotions and Scientific Thinking: What Matters in the Being and Becoming of a Teacher of Elementary Science? Cultural Studies of Science Education , v.7, 2012, p.31-39.
40	FLEER, M.; HOBAN, G. Using 'slowmation' for intentional teaching in early childhood centers: possibilities and imaginings. Australasian Journal of Early Childhood , v. 37, n.3 set.2012, p.61-70.
41	FLEER, M.; PEERS, C. Beyond Cognitivism: Creating Collectively Constructed Imaginary Situations for Supporting Learning and Development. Australian Educational Researcher , v. 39, out.2012, p.413-430.
42	AGBENYEGA, J.; FLEER, M.; O'NEILL, S; OZANNE - SMITH, J.; URLICHS, M. A cultural-historical construction of safety education programs for preschool children: findings from SeeMore Safety, the pilot study. Australasian Journal of Early Childhood , v. 38, n.3, jun. 2013, p. 74-84.
43	FLEER, M.; HAMMER, M. 'Perezhivanie' in group settings: a cultural-historical reading of emotion regulation. Australasian Journal of Early Childhood , v.38, n.3, set.2013, p. 127-143.
44	FLEER, M. Affective Imagination in Science Education: Determining the Emotional Nature of Scientific and Technological Learning of Young Children. Research in Science Education , v.43, jan. 2013, p. 2085-2106.

APÊNDICE B: Relação de trabalhos encontrados de Mariane Hedegaard

MARIANE HEDEGAARD	
ARTIGOS	REFERÊNCIAS
01	HEDEGAARD, M. A Cultural-Historical Approach to Learning in Classrooms. Outlines. Critical Practice Studies , v.6, n.1, 2004, p.21-34.
02	HEDEGAARD, M., NISSEN, M. Editorial. Outlines. Critical Practice Studies , v.08, n.01, 2006, p.01.
03	HEDEGAARD, M., NISSEN, M. Editorial. Outlines. Critical Practice Studies , v.08, n.02, 2006, p.01.
04	FLEER, M., HEDEGAARD, M. Editorial. Outlines. Critical Practice Studies , v.09, n.01, 2007.
05	CHAIKLIN, S.D., HEDEGAARD, M. Cultural-historical theory and educational practice: some radical-local considerations. Nuances: Estudos sobre Educação , v. 25, n.1, jan/abr.2013, p. 30-44.

APÊNDICE C: Relação de trabalhos encontrados de Bert Van Oers

BERT VAN OERS	
ARTIGOS	REFERÊNCIAS
01	VAN OERS, B. From context to contextualizing. Learning and Instruction , v.08, n.06, 1998, p.473-488.
02	ROEGHOLT, S.; WARDEKKER, W.; VAN OERS, BERT. Teachers and Pluralistic Education. Journal of Curriculum Studies , v.30, n.02, 1998, p.125-41.
03	VAN OERS, B. Educational Forms of Initiation in Mathematical Culture. Educational Studies in Mathematics , v.46, n.01, 2001, p.59-85.
04	VAN OERS, B., HANNIKAINEN, M. Some Thoughts about Togetherness: An Introduction. International Journal of Early Years Education , v.09, n.02, 2001, p.101-08.
05	VAN HUIZEN, P.; VAN OERS, B.; WUBBELS, T. A Vygotskian Perspective on Teacher Education. Journal of Curriculum Studies , v.37, n.03, 2005, p.267-290.
06	VAN OERS, B.; POLAND, M. Schematising Activities as a Means for Encouraging Young Children to Think Abstractly. Mathematics Education Research Journal , v.19, 2007, p.10-22.
07	LOCKHORST, D.; WUBBELS, T.; VAN OERS, BERT. Educational Dialogues and the Fostering of Pupils' Independence: The Practices of Two Teachers. Journal of Curriculum Studies , v.42, n.01, 2010, p.99-121.
08	VAN OERS, B. Emergent Mathematical Thinking in the Context of Play. Educational Studies in Mathematics , v.74, 2009, p.23-37.
09	VAN SCHAİK, M.; VAN OERS, B.; TERWEL, J. Towards a Knowledge-Rich Learning Environment in Preparatory Secondary Education. British Educational Research Journal , v.37, n.01, 2011, p.61-81.
10	VAN OERS, B. Challenges in the innovation of mathematics education for young children. Educational Studies in Mathematics , v.84, out.2013, p.267- 272.
11	VAN OERS, B., WARDEKKER, W. On Becoming an Authentic Learner: Semiotic Activity in the Early Grades. Journal of Curriculum Studies , v.31, 1999, p.229-49.

APÊNDICE D: Relação de trabalhos encontrados de Seth Chaiklin

SETH CHAIKLIN	
ARTIGOS	REFERÊNCIAS
01	GREENO, J.; MAGONE, M.; CHAIKLIN, S. Theory of constructions and set in problem solving. <i>Memory & Cognition</i> , v.07, n.06, 1979, p.445-461.
02	CHAIKLIN, S. On the Nature of Verbal Rules and Their Role in Problem Solving. <i>Cognitive Science</i> , v.08, n.02, abr/jun.1984, p.131-155.
03	CHAIKLIN, S., GOODSTEIN, L. D. (editor). Constructing Productions and Producing Constructions. <i>American Psychologist</i> , v.41, n.05, 1986, p.590-593.
04	CHAIKLIN, S. <i>et al.</i> The Horse before the Cart: A Theory Based Approach to Using Computers in Education. <i>Theory into Practice</i> , v.29, n.04, 1990, p.270-75.
05	CHAIKLIN, S.D.; HEDEGAARD, M. Cultural-historical theory and educational practice: some radical-local considerations. <i>Nuances: Estudos sobre Educação</i> , v. 25, n.1, jan/abr.2013, p. 30-44.
06	CHAIKLIN, S.; PASQUALINI, J. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. <i>Psicologia em Estudo</i> , v.16, n.4, dez.2011, p.659-675.

APÊNDICE E: Relação de trabalhos encontrados de Elena Kravtsova

ELENA KRAVTSOVA	
ARTIGOS	REFERÊNCIAS
01	KRAVTSOVA, E. E. The Concept of Age-Specific New Psychological Formations in Contemporary Developmental Psychology. Journal of Russian and East European Psychology , v.44, n.06, nov/dez.2006, p.6-18.
02	KRAVTSOVA, E. E. The Cultural-Historical Foundations of the Zone of Proximal Development. Journal of Russian and East European Psychology , v.47, n.06, nov/dez.2009, p.9-24.
03	KRAVTSOVA, E. E. <u>Vygotsky's Nonclassical Psychology</u> . Journal of Russian and East European Psychology , v.48, jul/aug.2010, p.17-24.
04	KRAVTSOVA, E. E. In Memoriam Gita L'vovna Vygodskaya (1925-2010). Journal of Russian and East European Psychology , v.48, n.04, jun/aug.2010, p.4.
05	KRAVTSOV, G. G., KRAVTSOVA, E. E. Play in L. S. Vygotsky's Nonclassical Psychology . Journal of Russian and East European Psychology , v.48, n.04, jun/aug.2010, p.25-41.

APÊNDICE F: Relação de trabalhos encontrados de Gennádi Kravtsov

GENNÁDI KRAVTSOV	
ARTIGOS	REFERÊNCIAS
01	KRAVTSOV, G. G., KRAVTSOVA, E. E. Play in L. S. Vygotsky's Nonclassical Psychology. Journal of Russian and East European Psychology, v.48, n.04, jun/aug.2010, p.25-41.