

POR UMA FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruna da Silva Duarte, Cleide Vitor Mussini Batista***

RESUMO

Propomo-nos, neste artigo, discutir o papel da educação infantil na sociedade atual, vislumbrando que a criança de 0 a 5 anos tem direito ao brincar. Entende-se este último e as atividades operacionais/concretas/práticas como a forma de aprendizado e concomitante desenvolvimento das crianças. Partindo da premissa de que a atividade principal da criança nesta etapa é o brincar/jogo/brincadeira, na educação infantil institucionalizada (escola), esta atividade deve se constituir como um ato intencional, em que não haja espaço para práticas espontaneístas. Em qualquer etapa ou modalidade de ensino, o ato educativo deve ser intencional e planejado, com objetivos bem definidos. No entanto, nesta faixa etária, a organização e a intenção promovidas neste espaço se constituem cruciais à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação humana. Atividades operacionais. Brincar. Ato intencional.

FOR A HUMAN DEVELOPMENT IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

In this article, we discuss the role of Early Childhood Education in today's society, understanding that play is a right for the child from 0 to 5 years of age. We also understand that the play and the operational/concrete/practical activities are forms of learning and concomitant development of the children. Considering the play as the main activity of the child at this period of age, we see that in the institutionalized Early Childhood Education this activity has been developed as an intentional act with no space for spontaneity of the practices. In any stage or modality of

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Endereço para correspondência: Rua Fedele Mioni, n.º 42, Jardim Colúmbia C, CEP 86057-310, Londrina (PR). E-mail: bruduarte51@gmail.com

** Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pós-Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas: Infância, Brincar e Diferentes Contextos. Endereço para correspondência: Rua Ana Stuart, n.º 385, Jardim Brasília, CEP 86039-500, Londrina (PR). E-mail: cler@uel.br

education, the educational act must be intentional and planned, with well-defined goals. However, in this age group, the organization and intention, which are promoted by the educational institution that serves children, become crucial to the learning and development of younger children.

Keywords: *Early childhood education. Human formation. Operating activities. Play. Intentional action.*

POR UNA FORMACIÓN HUMANA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Nos proponemos en este artículo discutir el papel de la educación en la primera infancia en la sociedad actual, teniendo presente que niños de 0 a 5 años tienen derecho a jugar. Se entiende el jugar y las actividades operacionales/concretas/prácticas como una forma de aprendizaje y desarrollo simultáneo de los niños. Suponiendo que la principal actividad del niño en esta etapa es el juego, en la educación infantil institucionalizada (escuela), esta actividad debe constituirse como un acto intencional, en el que no hay lugar para las prácticas espontaneistas. En cualquier etapa o tipo de enseñanza, el acto educativo debe ser intencional y planificada, con objetivos bien definidos. Sin embargo, en esta franja de edad, la organización y la intención promovida en este espacio son cruciales para el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños.

Palabras clave: *Educación infantil. Formación humana. Actividades operacionales. Jugar. Acto intencional.*

1 INTRODUÇÃO

Discutir o papel da educação (formal) e da educação infantil na sociedade atual se faz primordial. Primeiro, para não reproduzir uma lógica de consumo dentro das creches e pré-escolas. Segundo, para minimizar as práticas equívocas que fazem desta etapa a preparação para o ensino fundamental, de modo a antecipar conteúdos e limitar a formação integral da criança de 0 a 5 anos.

A educação formal, instituída na sociedade como escola, deve primar pela formação humana. Isso significa possibilitar a aquisição dos conhecimentos e técnicas produzidas histórica e socialmente pela humanidade que correspondam às necessidades vitais de sobrevivência do sujeito (PLATT, 2009).

Na educação infantil, isso significa organizar o espaço e o tempo com atividades significativas para as crianças viabilizarem essa aquisição. Dado que o desenvolvimento da criança pequena pode ser entendido da seguinte forma: 0 a 1 ano, primeiro ano; 1 aos 3 anos, primeira infância; e 3 aos 6 anos, idade pré-escolar (ABRANTES, 2012 *apud* PASQUALINI; EIDT, 2015).

Vygotsky nos esclarece que a criança aprende e depois se desenvolve. Essa última etapa, portanto, dá-se pela interação com o outro, com o meio e consigo mesmo, havendo uma reciprocidade, de modo que as aprendizagens e as transformações qualitativas/quantitativas são mútuas (MELLO, 2007a).

Compreendendo que o brincar, para a criança, pode ser considerado equivalente ao trabalho na fase adulta devido à sua importância, destacamos a educação institucionalizada (escola) como o local onde a prática educativa e o trabalho pedagógico devem se constituir como um ato intencional, não havendo espaço para práticas espontaneístas. Deste modo, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, o ato educativo deve ser dirigido e deve apresentar objetivos bem definidos. Isso significa que todo tempo, espaço e atividades devem ser organizados conscientemente, porquanto todas as ações realizadas no interior da escola influenciam, de algum modo, o desenvolvimento da criança.

2 A ATIVIDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Já se sabe que a concepção de educação e de educação infantil varia e atende as exigências da sociedade à qual pertence. Entendendo o capitalismo a partir de uma relação dialética em que as contradições coexistem, podemos dizer que atualmente várias concepções de educação infantil existem concomitantemente; porém, há uma concepção dominante que atende aos interesses de uma minoria que detém o poder.

Esta concepção dominante defende que uma etapa de escolarização deve preparar para a outra e que a finalidade da escola é preparar para o mercado, mantendo as crianças limitadas às condições de vida e reproduzindo as desigualdades que as destinam ao fracasso. Isso acontece porque a escola é um dos aparelhos ideológico do Estado, e não seria interessante formar indivíduos conscientes e críticos, com sentimentos coletivos, que lutem em prol da transformação/superação da sociedade atual (ALTHUSSER, 1985).

A criança, neste contexto, não tem lugar nem voz, suas especificidades e desejos pouco importam, sendo “[...] vista como um objeto a ser moldado e não como um cidadão” (BARROS, 2008, p. 129). Desta forma, a “[...] infância [...] vai desaparecendo, transformando-se em um período preparatório para o mundo do trabalho e do consumo” (BARROS, 2008, p. 129). No entanto, ao contrário dos que defendem a manutenção do *statu quo* de poucos, defendemos a educação e a educação infantil como ensino-aquisição dos conhecimentos sistematizados pelo conjunto de homens e mulheres ao longo da história da humanidade, de modo que o trabalho¹ seria apenas uma consequência, ou ainda uma necessidade que surge a partir de uma formação humana.

Entendemos que “Humanizar-se é desenvolver-se como homem social e histórico” (BARROS, 2008, p. 106), de maneira que “[...] a produção das potencialidades humanas resulta desse processo de humanização, em que a força mediadora se torna propulsora” (BARROS, 2008, p. 106). Na criança pequena, o processo de humanização acontece por meio do brincar. Este último deve ser “[...] perce-

¹ Trabalho deve ser entendido como produto da atividade humana pensada, intencional e com finalidade que transforma o meio (natureza), o outro e a si mesmo (VAZQUEZ, 1977).

bido como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o” (BARROS, 2008, p. 54).

Assim, cada período do desenvolvimento tem uma atividade principal. Na idade pré-escolar, para Vygotsky (1998), essa atividade é a brincadeira. O brincar é de suma importância para a criança, pois é por meio da brincadeira que esta passa a operar com significados, ou seja, a criança confere sentido aos objetos, e não apenas os manipula. O sentido dado a cada objeto é próprio de cada criança, e, ao fazer isto, ela estará iniciando a formação do pensamento abstrato.

Na idade pré-escolar, a brincadeira nasce a partir de um desejo não realizado. Inicia-se, então, uma contradição entre o querer e o não poder, ou seja, a criança deseja realizar tarefas que não são próprias de sua idade, como, por exemplo, dirigir um carro ou mesmo querer cozinhar como seus pais o fazem. Podemos dizer que essa contradição é resolvida pelo brincar. O objetivo maior da brincadeira é resolver essa contradição, essa necessidade. Vygotsky (2008, p. 25) afirma, neste sentido, que “Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira”.

Então, por meio da imitação, da imaginação, a criança repete comportamentos sociais, antecipando o comportamento de idades futuras, fazendo coisas que ainda não pode. Dessa maneira, esforça-se para agir como adulto, ampliando o desenvolvimento de suas ações futuras e criando conceitos sobre o mundo a partir daquilo que já conhece acerca de seu meio e em razão de suas necessidades momentâneas. Com isso, será desenvolvida a Zona de Desenvolvimento Proximal.

A imitação amplia a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, criando condições para que as habilidades se desenvolvam, auxiliando a desvincular os objetos concretos e suas ações no plano simbólico. Por meio da imitação, a criança amplia sua capacidade de imaginação, é o que Vygotsky (1998, p. 110) denomina “[...] função psíquica superior”. O desenvolvimento dessas funções estimulará atitudes criativas diante de situações difíceis.

Ainda quando falamos em brincar, logo imaginamos que a criança brinca apenas por prazer. A brincadeira, segundo o referido autor, não é definida apenas pelo prazer, já que algumas atividades se tornam mais prazerosas do que o brincar. Vygotsky (2008) esclarece que brincadeira/jogo não é sinônimo de prazer para a criança - primeiro, porque outras atividades podem proporcionar mais prazer às crianças; segundo, porque muitas vezes o resultado da brincadeira/jogo é desfavorável à criança, causando-lhe frustração. O prazer, então, não é a característica que define a brincadeira, assim como não é o objetivo principal desta. Na verdade, preencher as necessidades da criança é que constitui o objetivo principal da brincadeira. A brincadeira/jogo preenche as necessidades da criança, satisfazendo-as, possibilitando à criança imaginar alternativas e dar definições variadas às suas necessidades.

Nas crianças menores de três anos, o comportamento é determinado consideravelmente pelas condições em que a atividade ocorre; no bebê, é determinado de maneira absoluta. Já nas crianças acima dos três anos, os objetos podem ganhar novas funções para atender as necessidades das crianças em dado momento, passando estas a agir para além do que veem, não se restringindo mais aos sen-

tidos, mas sim ampliando as possibilidades de realização de suas necessidades (VYGOTSKY, 1998).

Cada fase exige novas formas de brincar, pois a brincadeira preenche necessidades das crianças, ou seja, cada período pede especificidades. A cada fase superada, as atividades da fase anterior deixam de ser interessantes, por isso Vygotsky (1998) acredita que as atividades que não se realizam momentaneamente se desenvolvem durante os anos escolares. Se não fosse assim, essas necessidades não existiriam, porque parecem ser formadas no momento em que o desejo de realizar algo impossível surge.

Agir em situação imaginária ensina a criança a orientar seu comportamento para além da percepção imediata “[...] dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 1998, p. 110). Para as crianças menores de três anos, essa separação do que é visto de imediato e da imaginação é impossível. Será na idade pré-escolar que ocorrerá esta separação, em que a “[...] ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos” (VYGOTSKY, 1998, p. 111), sendo esta a primeira manifestação de emancipação da criança frente às restrições da realidade.

Na brincadeira, a criança se comporta para além do usual de sua idade, colocando-se adiante de suas condições concretas. O brincar, neste viés, possibilita base estrutural para transformações das necessidades e da consciência. A criança desenvolve enquanto brinca “[...] a *atenção ativa* e a *memória ativa*” (MUKHINA, 1995, p. 164, grifo da autora), de modo que “[...] se concentra melhor e lembra mais coisas [...]” (MUKHINA, 1995, p. 164).

Também a brincadeira/jogo contém necessariamente regras. Embora muitas vezes não possua regras formais pré-estabelecidas, apresenta regras de comportamento. Vygotsky (2008, p. 27) considera que “[...] a brincadeira com situação imaginária representa, essencialmente, os jogos com regras”. As regras no jogo simbólico estão implícitas, e a criança passa por modificações, à medida que vai desenvolvendo a intuição e a operação. Desta forma, os jogos simbólicos tornam-se jogos de regras, e as regras são o objetivo do jogo. Estas, por sua vez, têm de ser respeitadas para que se alcance o objetivo do jogo, ou seja, o jogo possui regras previamente estabelecidas, cuja infração resulta na sua descaracterização, por isso as crianças são firmes na sua aplicação.

Ao aprender a trabalhar com as regras, as crianças passam a desenvolver um conceito moral, apropriação das normas sociais, etc. Por meio do respeito às regras do jogo, são assimilados conceitos do mundo real e das relações concretas. A criança passa, então, da individualidade para a socialização.

Entendida dessa forma, o momento da brincadeira passa a ser “[...] um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças em diferentes pontos de vistas” (WAJSKOP, 1995, p. 67). A partir das interações, as crianças, em nível imagético, buscam solucionar “[...] a contradição entre a liberdade da brincadeira e a submissão às regras por elas mesmas estabelecidas, determinando os limites entre a realidade e seus próprios desejos” (WAJSKOP, 1995, p. 67). Brincar configura-se, assim, por meio da interação com o outro, de forma autônoma e cooperativa, compreendendo e agindo na realidade (meio e ações humanas) na qual as crianças estão imersas diariamente de maneira ativa e construtiva, individual ou coletivamente (WAJSKOP, 1995).

A brincadeira privilegia o desenvolvimento infantil, podendo alcançar níveis mais complexos em virtude das possibilidades de interação entre as crianças numa situação imagética e da negociação de regras e conteúdos. As brincadeiras possibilitam, por um lado, aprendizagens multidisciplinares de ser e pensar da/na sociedade; por outro, como objetos socioculturais detentores de representações, funções cognitivas e motoras. Desta forma, representam o mundo adulto de modo dirigido à criança, possibilitando uma maneira única de observar e representar a realidade (WAJSKOP, 1995).

Assim como o trabalho difere o homem dos outros animais, pois transforma o meio, o outro e a si mesmo, a brincadeira/jogo, da mesma forma, coloca-se para a criança, porquanto é por meio dela que a criança transforma o meio, o outro e a si mesmo (MARX; ENGELS, 1982). A brincadeira/jogo é uma atividade essencialmente humana, supõe contextos sociais e culturais, reconstrói relações sociais, atuando também na brincadeira/jogo com objetos da vida real (ELKONIN, 1998).

As condições essenciais para a máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças dão-se pelo “[...] tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar” (MELLO, 2007b, p. 85). Nesta perspectiva, além da brincadeira/jogo, as atividades operacionais também se constituem essenciais para o aprendizado e desenvolvimento humano, de modo que a criança iniciará a apropriação do mundo humano por meio dos sentidos, mediante a manipulação dos objetos.

Os conteúdos operacionais estão subjacentes à prática do professor, sendo transmitidos indiretamente; no entanto, agem objetivamente na “[...] constituição de novas habilidades na criança, mobilizando as funções inatas, os processos psicológicos elementares, tendo em vista a complexificação de sua estrutura e modos de funcionamento, a serem sob a forma de funções sociais, processos psicológicos superiores” (MARTINS, 2009, p. 96).

Os conteúdos teóricos, por sua vez, devem permear as atividades propostas às crianças pequenas, devendo ser transmitidos direta e sistematicamente com vistas a aquisições mais elaboradas do mundo humano. Estes conteúdos “[...] operam indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas, à medida que promovem a apropriação do conhecimento” (MARTINS, 2009, p. 96).

Neste sentido, as atividades empíricas² possibilitam à criança controlar e apreender objetos e fenômenos da realidade, ou seja, interferem indiretamente na aquisição dos conhecimentos. A brincadeira/jogo pode exercer dupla função, podendo tanto proporcionar a aquisição direta quanto indireta dos conhecimentos.

Contudo, na educação infantil, não há de se falar em atividades prontas (leia-se impressas), as crianças precisam agir sobre o meio. O papel do concreto na aprendizagem e no desenvolvimento infantil é inquestionável, de modo que a falta dessas atividades nesta etapa em favor de atividades puramente mecânicas não permite uma formação humana, sequer se pode considerar que seja formação. A formação humana na educação infantil exige o brincar, o jogo e as atividades operacionais/concretas/práticas organizadas de forma intencional, planejada e com finalidade para propiciar um aprendizado e um desenvolvimento inter-rela-

² Conhecimento sensível do mundo, ou seja, pelos sentidos.

cionados desde o nascimento da criança, sendo os atos intelectuais decorrentes de práticas sociais. Desse modo, as novas gerações se apropriarão das máximas qualidades humanas criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam. O indivíduo, assim, faz-se humano, apropriando-se da cultura produzida historicamente.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATO INTENCIONAL

Para que a formação humana seja finalidade na educação infantil – em detrimento de práticas reprodutoras dos interesses da classe dominante, mecanizadas, descontextualizadas, equivocadas e preparatórias para o ensino fundamental e, principalmente, preparatória para o 1.º ano, ou seja, práticas escolarizantes –, exige-se que os profissionais da educação tenham preparo, consciência e desejo de realizar um trabalho intencional e transformador com as crianças pequenas. Apesar disso, não há a garantia de uma prática educativa intencional e transformadora, que ocorre realmente quando, no ato educativo, o professor compreende a educação como mediação, e o seu agir é intencional e consciente, interferindo propositadamente nas atividades de aprendizagem e criando necessidades humanizadoras em suas crianças.

Uma educação infantil em que as especificidades e desejos, ou seja, as singularidades das crianças, são considerados no processo e na qual se busca a formação humana decorre da conscientização das práticas realizadas no interior das creches e pré-escolas³. Para a materialização desta perspectiva, é imprescindível a clareza teórica que permita aos profissionais da educação escolher como atuar, “[...] para que não nos tornemos inocentes úteis para a minoria que não espera que a educação transforme nada e inocentes inúteis para a maioria cuja necessidade histórica é a educação transformadora” (MELLO, 2007a, p. 13).

As escolas/centros de educação infantil são os melhores locais para a educação das crianças pequenas. Em seu interior, ao organizar o espaço propositadamente visando à aquisição máxima das qualidades humanas, adquirem-se as condições mais adequadas de vida e educação (MELLO, 2007b). Assim, estas instituições são espaços privilegiados em múltiplas dimensões, dispondo da “[...] função mediadora essencial na formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de discernirem seu espaço na sociedade e saberem lutar pelos seus direitos individuais e coletivos” (BARROS, 2008, p. 106).

A aprendizagem e o ensino possibilitam inúmeros processos, sendo a nascente do desenvolvimento; porém, a “[...] aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (VYGOTSKY; LEONTIEV; LURIA, 2001, p. 115). Isso significa que “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY; LEONTIEV; LURIA, 2001, p. 115).

³ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as creches devem atender crianças de 0 a 3 anos; as pré-escolas, crianças de 4 a 5 anos.

Assim, o ensino e a aprendizagem devem preceder o desenvolvimento, para que este possa ocorrer. Devem ainda estar pautados no que a criança ainda não se apropriou. O ensino e a aprendizagem devem ser sistematizados para vislumbrar atividades para/pela criança, mediante atividades operacionais, em que a brincadeira e o jogo sejam atividades promotoras das aprendizagens necessárias ao desenvolvimento infantil. O ato intencional, entretanto, não pode restringir-se a atividades prontas/mecânicas, e sim de modo “[...] que tais funções integrem processos dirigidos por um alvo, ou seja, é preciso que seu desenvolvimento se coloque como condição para a realização da atividade pela criança” (PASQUALINI, 2010, p. 179).

A educação “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). Compete à escola, por um lado, identificar os conteúdos que devem ser apropriados pelas crianças; por outro, simultaneamente, desvelar formas mais apropriadas para alcançar a formação humana.

A educação infantil como ato intencional exige que o tempo, o espaço e as atividades sejam pensadas, planejadas e organizadas, dado que não basta apenas disponibilizar elementos a serem apropriados pelas crianças. Como ato intencional, a educação/ensino das crianças pequenas demanda a análise do conteúdo da atividade infantil e a investigação de como a atividade é construída pela criança (PASQUALINI, 2010).

O professor não pode ser entendido como aquele que estimula e acompanha a criança pequena em seu desenvolvimento. Defendemos um profissional da educação infantil que possibilita, promove, viabiliza, fornece elementos e ainda medeia “[...] os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura – mediando sua apropriação – e organiza a atividade da criança, promovendo assim seu desenvolvimento psíquico” (PASQUALINI, 2010, p. 190).

Quando falamos da intrínseca relação dos conteúdos operacionais e teóricos na escola, estamos dizendo que ela se incumbe de disponibilizar às crianças pequenas as máximas objetivações culturais já alcançadas historicamente. No entanto, para isso acontecer, “[...] o professor precisa assumir seu lugar de representante das mesmas, isto é, sua condição de portador do universo de significações científicas que o torna profissional em sua área de atuação” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 18).

Precisamos conceber a fecundidade da dinâmica social característica do ser humano, sempre em movimento, sempre reconsiderando significações. Tal posição defende a concepção de criança capaz de decidir, que busca agir e interagir com o outro. Daí que planejar as ações/atividades não se refere propriamente à previsão de uma sequência de atos e atividades que serão obrigatoriamente seguidos. Cabe ao professor controlar essas ações/atividades para que as crianças participem obedientemente do que foi planejado, pois tal atitude contraria a concepção de criança descrita e em nada contribui como referência necessária à criança em seu processo de desenvolvimento.

Se compreendermos a educação escolar em qualquer etapa ou modalidade como ato intencional, não cabe ao professor acompanhar/estimular as crianças,

mas sim promover e viabilizar o desenvolvimento dos alunos por meio de ações intencionais e planejadas, que vislumbrem a garantia da aquisição pelas crianças dos conhecimentos humanos produzidos socialmente ao longo da história (PASQUALINI, 2010).

Cabe enfatizar ainda que planejar as ações/atividades para as crianças pequenas é imprescindível, com objetivos claramente delimitados, de modo a aproveitar ao máximo o tempo e o espaço da instituição escolar, oferecendo às crianças inúmeras possibilidades de aquisição do mundo humano. O planejamento deve ainda “[...] se articular às atividades realizadas nos anos anteriores e, da mesma forma, àquelas que ainda o serão em futuro próximo, nisso residindo a efetivação do trabalho pedagógico como trabalho deveras coletivo” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 23).

A escola de educação infantil é o local de inúmeras possibilidades de apropriação dos conhecimentos e da cultura humana, desempenhando papel singular na promoção de aprendizagens que desencadeiem o desenvolvimento das crianças. O espaço/tempo da escola, se organizado de forma intencional, oferece igualmente a possibilidade da instrumentalização das crianças para ações conscientes na sociedade, oferecendo-lhes uma perspectiva diferente da que lhes é imposta pela sociedade (principalmente nas escolas e centros infantis públicos) e proporcionando-lhes uma formação humanizadora.

Em suma, na educação infantil, é preciso ensinar na e pela brincadeira. Para isso, é preciso romper a dicotomia entre “atividades dirigidas” (supostamente para ensinar) e “atividades livres” (supostamente para brincar), ainda tão presente nas escolas de educação infantil. É papel do professor revelar para a criança, como indica Elkonin (1960), as facetas da realidade que ela somente pode conhecer pela via de sua mediação – tendo em vista o postulado de Leontiev (1978) de que os objetos e fenômenos da cultura não podem ser apropriados imediatamente pela criança.

O conteúdo dos jogos de argumento tem uma significação educativa importante. Por isso é preciso observar com cuidado do que brincam as crianças. É preciso dar-lhes a conhecer aquelas facetas da realidade cuja reprodução nos jogos pode exercer uma influência educativa positiva e distraí-las da representação daquilo que possa desenvolver qualidades negativas. (ELKONIN, 1960, p. 513).

Na perspectiva de Elkonin (1987a), a intervenção do professor pode se dar tanto na seleção de temas para a brincadeira quanto na distribuição dos papéis entre as crianças e a sugestão/definição dos acessórios a serem utilizados. O autor esclarece ainda que os papéis propostos pelo professor às crianças podem ou não ser atrativos para elas. Esses papéis serão tanto mais atrativos quanto mais repletos de ações saturadas de conteúdo e sentido e de relações profundas com os outros papéis que compõem a brincadeira, ou seja:

[...] saturando o papel de conteúdo o tornamos mais atrativo, formamos o desejo da criança. Essa possibilidade de formar os desejos infantis, de dirigi-los, faz do jogo um poderoso meio educativo quando se introduzem nele temas que possuem grande importância para a educação. (ELKONIN, 1987a, p. 101).

Portanto, a instrução na idade pré-escolar deve estar, a princípio, organicamente vinculada à brincadeira.

4 POR ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que propomos nesta discussão não é tarefa simples, tampouco será fácil romper com o que está posto há algum tempo; menos ainda será possível se os professores não assumirem seus papéis de mediadores neste processo. No entanto, o primeiro passo já foi dado, já superamos o cuidado pelo mero cuidado na educação infantil. O próximo passo deve ser dado em direção a práticas que possibilitem a formação humana na educação infantil.

Todavia, salientamos que a dimensão educativa ainda presente em muitos espaços da educação infantil não compreende ou não entende a experiência infantil. Ela desconhece ou ignora que as crianças são sujeitos de direitos que vivem em um momento no qual prevalece a fantasia, o jogo simbólico, a afetividade, a brincadeira, as expressões do mundo subjetivo. Há assim uma centração na linguagem escrita desde o final da primeira etapa da educação infantil em detrimento das outras linguagens. Tal escolarização precoce se traduz por meio de atividades prontas, estereotipadas, simplistas e, por isso mesmo, mecânicas e repetitivas, desenvolvidas e preparadas pelo professor, que solicita à criança apenas a repetição dos mesmos gestos, absolutamente insignificantes para ela. Nesse contexto, a criança assume cotidianamente apenas o papel de espectador, de ouvinte, de executor passivo de tarefas, por vezes, de repetidor. Ocupa-se assim o tempo da criança na educação infantil, tomando o lugar da brincadeira, do faz de conta, da conversa em pequenos grupos, quando as crianças comentam os significados que atribuem às situações vividas.

Às crianças pequenas devem ser dadas possibilidades, espaço, voz e o que for necessário para que a apropriação das qualidades humanas ocorra. É necessário que a criança possa exercitar o papel de protagonista do seu processo de aprender, podendo vivenciar diferentes experiências de modo consciente. O desenvolvimento só acontecerá se for precedido por ações intencionais e organizadas que possibilitem às crianças este processo de apropriação.

Entretanto, vale ressaltar o papel importantíssimo do professor na aquisição do mundo humano pela criança. Cabe aos profissionais da educação infantil buscar compreender os processos intrínsecos a essa aquisição para que esta possa ocorrer. O professor que não o faz é omissos duas vezes: primeiro, por não procurar apreender o que é necessário para o trabalho com as crianças pequenas; segundo, por manter as crianças presas à sua realidade imediata, sem dar-lhes possibilidades de transformação e mudança.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o professor é compreendido como aquele que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura - mediando sua apropriação - e organiza a atividade da criança, promovendo assim seu desenvolvimento psíquico. Dessa forma, entendemos o ato de ensinar como uma intervenção intencional e consciente do professor que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo e guiando seu desenvolvimento psíquico.

Também elucidamos a necessária compreensão de que a atividade principal da criança em um estágio determinado do seu desenvolvimento permite entender que as brincadeiras assumem uma importância fundamental no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

A inserção da brincadeira/jogo no cotidiano da educação infantil torna-se bastante interessante, desde que se supere a sua manifestação espontânea, tornando-se consciente e intencional, pressupondo assim uma forma de aprendizagem organizada e orientada por um profissional docente.

Por fim, evidenciamos a necessidade de se refletir cada vez mais sobre o papel da brincadeira/jogo na formação dos professores envolvidos com a educação das crianças pequenas, no sentido de ressignificar a sua prática pedagógica, tornando-a mais consciente e adequada aos interesses da criança nesse estágio particular de seu desenvolvimento. Consideramos, ainda, que o presente trabalho proporciona aos profissionais da educação uma reflexão sobre suas práticas e uma busca por novas possibilidades de transformação do meio, do outro e de si mesmo. Dessa forma, os educadores passam a ser também agentes de ação e transformação, rompendo com as condições que também lhes são impostas pela sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. 2. ed. Tradução de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. *Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97531/barros_fcom_me_assis.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.
- ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960. p. 504-522.
- ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987a. p. 83-102.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.

- MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. *Cadernos de Formação RBCE*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p.15-26, mar. 2015.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. “Feuerbach: oposição das concepções materialista e idealista”. In: BARATA-MOURA, J. *et al. Marx & Engels: obras escolhidas*. Lisboa: Avante; Moscou: Progresso, 1982. p. 4-74.
- MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Org.). *Infância e práticas educativas*. Maringá: Eduem, 2007a. p. 11-21.
- MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007b.
- MUKHINA, Valéria. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- PASQUALINI, Juliana Campreghe. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191.
- PASQUALINI, Juliana Campreghe; EIDT, Nádia Mara. Periodização do desenvolvimento e ações educativas. In: BAURU. *Proposta pedagógica do município de Bauru (SP)*. Bauru, 2015. p. 101-148.
- PLATT, Adreana Dulcina. Formação humana: currículo para o desenvolvimento humano. *Espaço do Currículo*, Campina Grande, v. 2, n. 1, p. 141-157, mar./set. 2009.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich; LEONTIEV, Alexis N.; LURIA, Alexander Romanovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.
- WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 92, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.