

Tensões entre os saberes da escola as vivências da rua e a formação omnilateral da criança da educação infantil

Tensions between school knowledge, street experiences and omnilateral education of children in kindergarten

Tensiones entre saberes escolares, experiencias de calle y educación omnilateral de niños en jardín de infancia

Janaína de Souza Silva¹

Resumo: Apoiado na teoria da periodização, este estudo apresenta o recorte de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida com crianças da Educação Infantil. Amparado na atividade guia - Brincadeira de Papéis Sociais, o estudo provoca reflexões acerca das tensões entre o que o estudante aprende na escola e as relações com suas vivências fora dela. A metodologia utilizada apoia-se no conceito vigotskiano de *perezhivânie* (vivência), que expressa permanente relação do sujeito com o mundo representado pela unidade sistêmica da análise consciente. Os resultados obtidos por este estudo indicam que o trabalho educativo intencional viabiliza tensões problematizadoras entre os conteúdos escolares e as práticas sociais vivenciadas de modo a potencializar em suas máximas condições a formação omnilateral da criança.

Palavras-chave: Educação infantil; Brincadeira de papéis sociais; Formação omnilateral.

Abstract: Based on the theory of periodization, this study presents an excerpt from a doctoral research carried out with children from Kindergarten. Supported by the guide activity - Playing Social Roles, the study provokes reflections on the tensions between what the student learns at school and the relationships with their experiences outside of it. The methodology used is based on the Vygotskian concept of *perezhivanie* (experience), which expresses the subject's permanent relationship with the world represented by the systemic unit of conscious analysis. The results obtained by this study indicate that the intentional educational work enables problematic tensions between the school contents and the social practices experienced in order to maximize the child's omnilateral formation in its maximum conditions.

Keywords: Child education; Social role play; Omnilateral training.

Resumen: Con base en la teoría de la periodización, este estudio presenta un esbozo de una investigación doctoral realizada con niños de Jardín de Infancia. Apoyado en la actividad guía - Jugar Roles Sociales, el estudio provoca reflexiones sobre las tensiones entre lo que el estudiante aprende en la escuela y las relaciones con sus experiencias fuera de ella. La metodología utilizada se basa en el concepto vygotskiano de *perezhivanie* (experiencia), que expresa la relación permanente del sujeto con el mundo representado por la unidad sistémica de análisis consciente. Los resultados obtenidos por este estudio indican que el trabajo educativo intencional permite problematizar las tensiones entre los contenidos escolares y las prácticas sociales vividas para maximizar la formación omnilateral del niño en sus máximas condiciones.

Palabras clave: Educación Infantil; Juego de roles sociales; Entrenamiento omnilateral.

¹ Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP.

Para início de conversa...

O estudo apresentado nas próximas linhas foi desenvolvido em uma instituição de educação infantil pública localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Trata-se de um recorte de pesquisa de doutoramento em andamento desenvolvida com crianças matriculadas no ensino infantil com idade entre 3 e 5 anos que tem por objetivo analisar o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil à luz da pedologia.

Nessa direção, a contribuição específica deste artigo centraliza-se, sobretudo, na problematização entre os conteúdos ensinados na escola, as vivências da rua e a formação omnilateral da criança. Partimos de duas hipóteses iniciais, a primeira compreende a necessidade de articular o ensino ao processo de desenvolvimento infantil, pois, quando assumido de modo intencional e articulado aos conteúdos científicos promove o desenvolvimento. A segunda hipótese diz respeito ao conteúdo que alimenta as brincadeiras infantis, este estudo parte da hipótese de que a criança ao brincar extrai de sua própria realidade e vivência, os conteúdos para o desenvolvimento de suas brincadeiras.

No que concerne à articulação do ensino ao processo de desenvolvimento da criança, com a finalidade de atender o objetivo proposto por este estudo utilizamos como pano de fundo a atividade guia - brincadeira de papéis sociais preconizada por Vigotski, Leontiev e Elkonin.

Deste modo, o trabalho está organizado em três momentos diferentes. O primeiro contempla a questão da natureza dos conteúdos ensinados na escola. Na oportunidade versaremos sobre o que é possível ser ensinado na escola de educação infantil bem como o que é considerado conteúdo clássico ou científico e conteúdo acidental ou cotidiano. Para o segundo momento nossa preocupação focaliza a questão do desenvolvimento humano e suas implicações para o processo de formação psicológica do estudante. Na ocasião teceremos discussões sobre a pertinência da compreensão da formação humana para a organização do trabalho educativo. E para o terceiro momento discorreremos acerca da análise crítica da transcrição do vídeo elaborado por uma criança estudante da educação infantil em situação de brincadeira de papéis sociais.

Antes de adentrarmos na problematização do desenvolvimento humano consoante organização proposta, destaca-se que os princípios metodológicos que regem o desenvolvimento deste trabalho ancoram-se no conceito vigotskiano de *pereživânie* (vivência), que expressa permanente relação do sujeito com o mundo representado pela

unidade sistêmica da análise consciente. Pesquisa desenvolvida por Toassa e Souza (2010) acerca do conceito em questão traz apontamentos de que a vivência em Vigotski não se apresenta como discurso incidental. Os estudos desenvolvidos por Toassa e Souza (2010, p. 758) de base metodológica etimológica e semântica o conceito vivência “atravessa todas as obras de Vigotski e adquire uma história própria constituída numa interlocução verbal com outros autores (mormente russos e alemães)”.

Toassa e Souza (2010) destacam que as vivências, são um conceito chave que baliza “nossa relação com o mundo desde o nascimento, relação que se complexifica com a estruturação dos sistemas psicológicos terciários (como consciência e personalidade)”. Assim, a questão de vivência na perspectiva histórico-cultural liga-se à questão de como o meio interfere e influencia na formação do desenvolvimento infantil. Vivenciar para Vigotski é “participar de uma realidade impactante, apreendida pelo sujeito sem julgamento” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 762).

Outra questão importante diz respeito ao procedimento metodológico adotado para o desenvolvimento deste trabalho - estudo e análise crítica de vídeo elaborado em circunstâncias de produção de dados audiovisuais durante o desenvolvimento da pesquisa de campo. Sobre a escolha deste procedimento, Vigotski (2018) ao tratar da questão do método em pedologia utiliza-se de metáfora para conceituar os meios utilizados para concluir o objetivo final. Nas palavras deste autor, “no sentido metafórico, entende-se por método o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade” (VIGOTSKI, 2018, p. 37). Deste modo, este estudo salienta a pertinência da seleção de procedimentos coerentes que contribuam para a demarcação da relação singular entre a criança e o meio que está inserida “indicando a influência das circunstâncias e dos modelos particulares de educação na ontogênese” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 772).

Apresentadas estas considerações acerca do método e dos procedimentos, importa-nos avançar para outras problematizações, neste caso, o da seleção da natureza dos conteúdos escolares na educação infantil. A temática que discute o que pode ser considerado importante para ser ensinado na educação infantil não é novidade para aqueles que tem como interesse de estudo e pesquisa a questão da modalidade de ensino infantil. Pautando-nos em uma concepção crítica de educação, a contribuição deste artigo versa sobre o que pode ser considerado como importante para ser ensinado na educação infantil.

Nesta direção, nos orientamos pela defesa feita por Saviani (2000) sobre a natureza e a especificidade da educação de que independente da modalidade de ensino, a escola existe para

propiciar ao estudante o acesso ao saber constituído como ciência. Isso significa que a escola não pode se pautar em propostas educativas esporádicas, secundárias e calcadas em datas comemorativas, tampouco no ensino de conteúdos cotidiano. Pensar na seleção de conteúdos necessários para educação infantil significa, antes, identificar o que é essencial para ser ensinado para as crianças.

Sobre este assunto, poderíamos pensar que a educação infantil tem como orientação do trabalho pedagógico o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, uma leitura crítica deste documento citado traz apontamentos de que as diretrizes que orientam a proposta pedagógica infantil inscrita neste documento pauta-se pelo ensino por competências, ou seja, as orientações corroboram para o desenvolvimento de práticas educativas que idealizam a formação do estudante para o mercado de trabalho, melhor dizendo, a formação unilateral. Tal condição destoa das proposituras apresentadas por este artigo, pois, conjecturamos com propostas pedagógicas críticas que tem por objetivo final a formação omnilateral do estudante.

Nesse sentido, o tratamento dado à seleção dos conteúdos pela escola deve primar pelo que Saviani (2000) chama de conteúdo clássico ou científico tendo em vista que “clássico na escola é a transmissão - assimilação do saber sistematizado, do saber cientificamente construído por gerações anteriores. Este é o fim a atingir”. (SAVIANI, 2000, p. 23). Além disso, vale lembrar que a preocupação deste estudo acerca da seleção dos conteúdos pela escola incide no fato de que as duas formas de conteúdo: cotidiano e científico, ou a mais desenvolvida e a menos desenvolvida - estão presentes no meio. De acordo com Vigotski (2018), essas formas se contrastam o tempo todo e cabe às instituições escolares selecionarem o conteúdo que de fato potencializa o desenvolvimento integral da criança.

Considerando o exposto, fazer a escolha por aquilo que é acidental, dito de outro modo, escolher os conteúdos acidentais e orientados por ações educativas não pontuais ou baseados em datas comemorativas não contribui para o desenvolvimento das máximas condições humanas na criança.

No que concerne ao segundo ponto, a questão do desenvolvimento humano é concebida por este estudo como fruto de um processo dialético demandado a partir das necessidades instituídas pela atividade humana. Nas palavras de Saviani (2000), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, uma atividade tipicamente humanizada. Portanto, a “compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da formação da natureza humana”.

Esta condição apresenta princípios para a organização do trabalho pedagógico, entre eles a primazia de relacionar a educação ao processo de desenvolvimento humano de modo a compreendê-lo como processo complexo, que não ocorre de modo natural, tampouco, homogêneo. Elkonin (1987), ao tratar da questão do desenvolvimento infantil afirma que “o desenvolvimento da criança não é outra coisa que a permanente passagem de um degrau evolutivo a outro, passagem ligada à mudança e a estruturação da personalidade da criança”² (ELKONIN, 1987, p. 105).

Sobre o assunto, Leontiev (1959, p. 178) admoesta que na passagem de um grau de desenvolvimento para outro a criança, “entra em relações particulares, específicas, com o mundo que a cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores”. Para Facci (2004 p. 66), cada etapa do desenvolvimento infantil é definida por uma relação afetiva determinada por uma atividade principal que desempenha função central na forma de relacionamento da criança com a realidade.

A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico da criança, entendida aqui como plano de humanização, considera o desenvolvimento humano como processo específico que considera as condições de vida e educação da criança e tem por objetivo final a promoção da atividade consciente do estudante. A estrutura deste processo de formação é composta por mudanças qualitativas que abrem possibilidades da criança ao longo da vida, avançar de um período a outro. Vale lembrar que este enfoque de desenvolvimento supera o entendimento de processo naturalizante e linear. Martins (2020, p. 33), com base nos pressupostos vigotskianos destaca que o desenvolvimento humano “revela-se como entrelaçamento de dois pólos: o biológico e o cultural, demandando, por conseguinte, uma dialética sobre ambos”.

Trata-se de um “processo em que a pessoa, desde o nascimento, passa pelo caminho até a constituição de uma personalidade desenvolvida, madura, a constituição de um organismo de uma pessoa desenvolvida e madura” (VIGOTSKI, 2018, p. 93). Esta ideia apresentada pelo autor é defendida por Leontiev (1959, p. 165) ao fazer destaques que a origem social da nova estrutura psicológica formada no homem “não surge do interior, não se inventa, mas se forma necessariamente na comunicação que no homem é sempre mediatizada”.

No tocante às características presentes em cada etapa de desenvolvimento, estas foram postuladas por Elkonin (1987), e estão denominadas por: comunicação emocional direta; atividade objetal manipulatória; jogos de papéis sociais; atividade de estudo; comunicação

² El desarrollo del niño no es otra cosa que el permanente pasaje de un escalón evolutivo a outro, pasaje ligado al cambio y la estructuración de la personalidad del niño.

íntima pessoal; atividade profissional/estudo. Cada uma dessas etapas do desenvolvimento são compreendidas, aproximadamente, por um período etário da vida da criança uma vez que “a cada novo período de desenvolvimento infantil, muda a lógica de funcionamento do psiquismo” (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p. 74).

Neste ínterim, este estudo focaliza os períodos de desenvolvimento concernentes ao nascimento da criança, até aproximadamente, os seis anos de idade. A comunicação direta emocional tem sua relevância no primeiro ano de vida do bebê e constitui-se base para a formação das ações sensoriais e motoras da criança. A atividade objetal manipulatória tem por período etário, aproximadamente, 1 ano e meio até os 3 anos. O foco de interesse da criança que apresenta as características psicológicas deste período concentra-se na assimilação, manipulação e entendimento da função objetal. O jogo de papéis sociais, caracterizado pelo período etário aproximado dos 3 aos 6 anos, é marcado pelo interesse da criança em fazer o que o adulto faz, no entanto, considerando que grande parte deste interesse são irrealizáveis, contudo, na brincadeira estes desejos constituem-se em oportunidades para a sua realização.

O processo de evolução de um período para outro, está, sobretudo, articulado à assimilação e apropriação cultural feita pela criança. Esta condição coloca a necessidade de compreender a importância dos processos educativos na promoção do desenvolvimento psicológico dos estudantes, pois, sem sombra de dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. “Consegue- o com a ajuda contínua e a orientação do adulto - no processo de educação e do ensino” (MUKINA, 2022, p. 40).

Daí reside a pertinência da compreensão do desenvolvimento infantil na relação com a organização da prática educativa escolar, pois, a passagem do comportamento natural da criança para o comportamento social se dá por meio da atividade (psicológica). Nas palavras de Pasqualini e Abrantes (2013, p. 74) “não é a natureza que explica as transformações qualitativas no psiquismo humano. E também não é a natureza que delimita os períodos do desenvolvimento psíquico”. Nas palavras de Vigotski (1996), é a sociedade é não a natureza que determina como deve ser o comportamento humano.

Portanto, responder aos questionamentos sobre o que é possível considerar, na relação entre o trabalho pedagógico escolar e o desenvolvimento humano? Ou como as brincadeiras de papéis sociais desenvolvidas pelas crianças podem contribuir para a apropriação do comportamento humanizado e sua formação omnilateral? Bem como identificar na brincadeira as tensões existentes entre os saberes aprendidos na escola e as vivências na rua é o próximo passo deste estudo que será tratado na seção posterior.

Apoiaremos nossas discussões, primeiramente, na atividade dos jogos ou brincadeiras de papéis sociais como possível promotora de desenvolvimento infantil e depois focalizaremos as discussões na análise crítica do registro da transcrição dos dados audiovisuais que apresenta uma criança com idade de 6 anos em situação de brincadeira protagonizada.

Para cada história um começo...

De partida, admitimos duas condições consideradas essenciais para estudar a brincadeira de papéis sociais como um marco importante na educação infantil. O primeiro ponto considerado por esta afirmativa diz respeito ao fato de que de acordo com Elkonin (2019) o estudo do desenvolvimento da brincadeira protagonizada é interessante em dois sentidos:

Primeiro porque assim se descobre com maior profundidade a essência do jogo. E segundo porque ao descobrir a conexão mútua dos diferentes componentes estruturais do jogo em seu desenvolvimento, pode-se facilitar a direção pedagógica e a formação dessa importantíssima atividade para a criança (ELKONIN, 2019, p. 233).

Vale dizer que não é o objetivo deste estudo aprofundar as discussões acerca da essência do jogo. Contudo, consideramos pertinente abranger na discussão a questão da brincadeira como mola propulsora do desenvolvimento infantil, mormente, para o desenvolvimento da linguagem.

Sabe-se que o período pré-escolar, especificamente, a brincadeira de papéis sociais desenvolvida pela criança é “de uma sensibilidade especial em relação aos fenômenos linguísticos” (MUKINA, 2022, p. 234). De acordo com esta autora, neste período do desenvolvimento da criança a linguagem se constitui como instrumento do pensamento bem como fornece elementos cruciais para o desenvolvimento de sua própria personalidade.

Em acordo com esta ideia, Leontiev (1959) faz a defesa de que a linguagem é constituidora do ser humano concedendo a ela grande importância no processo de desenvolvimento psicológico infantil. De acordo com este autor, “a apropriação pela criança de ações especificamente humanas, manifesta-se logo de origem a sua primeira propriedade principal, a de se fazer na comunicação” (LEONTIEV, 1959, p. 195).

Isso significa que a linguagem confere à criança condição diferenciada de comportamento condicionado ao processo de comunicação. Graças a linguagem, a criança consegue se expressar de modo a concluir seus desejos e aspirações durante as situações de brincadeira. Para Mukina (2022, p. 242) a missão principal da linguagem é a de se fazer na comunicação, porém, não pode ser considerada como única função exercida. Na idade pré-escolar a linguagem do estudante “se transforma em meio de planejamento e regulação de sua conduta”.

Do que foi exposto, a transcrição em registro escrito dos dados produzidos em recursos audiovisuais por uma estudante de 6 anos de idade, nos fornece elementos teóricos - práticos para confirmar nossa hipótese de que - a brincadeira de papéis sociais não só potencializa o desenvolvimento da linguagem da criança mas contribui para melhor compreensão do mundo que está inserida, nas relações estabelecidas entre as pessoas na sociedade. Sobre o assunto, Elkonin destaca,

A brincadeira de papéis aparece como atividade na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma na criança pequena a aspiração para realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorada, a aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica da brincadeira para o desenvolvimento psíquico, nisso consiste sua função dominante (ELKONIN, 1987, p. 119)³.

A título de esclarecimento do vídeo produzido, o contexto de produção revela uma situação de brincadeira desenvolvida por Manu estudante matriculada na última etapa de uma unidade escolar infantil. A estudante é reconhecida pelos amigos e funcionários da escola como uma criança dedicada, atenciosa, que aprecia uma boa conversa. Quando não está na escola, Manu fica em casa sob os cuidados da irmã mais velha com idade de 16 anos. Manu está sempre na companhia da irmã e adora assistir aos vídeos produzidos na plataforma Kids pelos *Youtubers* mirins, em especial, os produzidos por Maria Clara e JP⁴.

Para tanto, segundo relato de sua professora, apesar de todo estímulo oferecido na instituição escolar, Manu não está alfabetizada. Para a docente, o fato de Manu durante o

³ El juego de roles aparece como la actividad en la que tiene lugar la orientación del niño en los sentidos más generales, más fundamentales de la actividad humana. Sobre esta base se forma en el pequeño la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que constituye el principal momento en su preparación para el aprendizaje escolar. En ello consiste la importancia básica del juego para el desarrollo psíquico, en ello consiste su función rectora.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/@MariaClaraeJP>.

período oposto ao escolar ficar em casa na companhia da irmã com idade na adolescência não contribui para o seu desenvolvimento psicológico.

De acordo com o relato da professora, Manu reproduz na escola muito do comportamento observado na irmã, pois, vez ou outra, a estudante dança, canta e relata que assiste diversos vídeos orientados para o público adolescente. Em sua opinião, há uma tensão problematizadora entre o que ela “aprende na escola” e o que ela “aprende na rua” e esta condição não favorece o desenvolvimento das funções psicológicas da estudante. Nas palavras da docente, não há ponto de apoio em casa que ajude a estudante Manu a compreender melhor os conteúdos aprendidos em sala de aula.

Para aclarar a ideia do relato exposto, vejamos nas próximas linhas como Manu desenvolveu a brincadeira.

Manuela com a ajuda da irmã, brinca de ser uma youtuber e elabora um vídeo com a finalidade de ensinar outras crianças no preparo de *slime*. Na ocasião, Manu brinca com a câmera (manuseada pela irmã) assumindo um personagem - uma youtuber mirim, tal como gosta de apreciar e costuma assistir na plataforma mirim - Maria Clara e JP. Vejamos como a estudante apresenta as dicas para que outras crianças aprendam a fazer a massinha.

Manu: Oi, tudo bem? O meu nome é Manu e hoje eu vou ensinar você a fazer *slime*.

Manu: Primeiro você precisa dos ingredientes, né?

Manu: Então você vai precisar de uma cola, espuma de barbear, água ‘bolicada’ corante e glitter.

Mas pra você não se confundir eu vou falar em ordem, tá?

Manu: Primeiro você vai usar a cola. Depois a espuma de barbear. Depois você já pode jogar o glitter, não depois já vem água ‘bolicada’ e por último, quando já deu o ponto você coloca o corante e o glitter.

Manu: Aí você só continua mexendo com as mãos até dar o ponto.

Mediador: Esse aí é o ponto? (aponta para a massa que está em manuseio pela Manu)

Manu: Não. Ela que precisa dar o ponto que não gruda mais na sua mão. Não gruda nem um ‘tiquinho’ no pote. E não fica tipo assim que não dá pra pegar na mão e esconde tudo sabe?

Mediador: Ah então eu vou colocar o glitter agora e misturar tudo

Manu: Aí. Agora ficou na corzinha ‘rosinha’

Manu: Pronto a cor já está pronta, mas ainda tem que mexer muito

Considerando o registro do discurso exposto, podemos afirmar que Manu, ao brincar com a proposta de elaboração de um vídeo assume um papel social, neste caso de uma *youtuber*. Durante o desenvolvimento da brincadeira, Manu incorpora um comportamento que difere do seu, ajustando-o ao comportamento exigido por uma *youtuber*. A afirmativa

justifica-se pelo modo como a estudante emprega as palavras, como ela entoa a voz e dirige-se ao público.

Arce (2013) apoiada nos estudos de Thyssen (2003)⁵ destaca

A brincadeira é uma das atividades que propicia à criança este agir no mundo. Ao brincar, a criança procura pela imitação, apreender o mundo, este processo, segundo Thyssen (2003), é sempre orientado pelo mundo concreto das atividades humanas, tendo como pontos centrais os sentidos (significados destas atividades), e os propósitos destas atividades. Na brincadeira o foco está no mundo dos sentidos (ARCE, 2013, p. 23).

A interação da criança com o adulto, o modo como ela o percebe, como mantém suas relações com a sociedade fornecem a ela elementos para introduzi-los em sua brincadeira. Vale lembrar que partimos do pressuposto que a brincadeira não emerge na criança de forma natural, espontânea, ao contrário disso, concebemos a brincadeira como fruto de um processo de desenvolvimento da criança que apresenta interesse em fazer o que o adulto faz, contudo, sua condição infantil não permite fazer.

De acordo com Elkonin (2019), trata-se de uma necessidade irrealizável para a criança, mas possível de ser vivenciada em situação de brincadeira, em condição de fazer de conta, “ao mesmo tempo que é parte da vida real, também é faz de conta” (ARCE, 2013, p. 23). Nesse sentido, “as condições de vida e educação, sobretudo, “as interações travadas com os adultos que dela cuidam e educam constituem em partícipes para que a brincadeira ocorra” (ARCE, 2013, p. 26).

De volta a questão da transcrição do vídeo, outro ponto observado no discurso da Manu é a incorporação de uma linguagem diferenciada, pois, mesmo com dificuldades na pronúncia de alguma palavra, neste caso “água bolicada”, seu objetivo consistiu em atender seus propósitos iniciais - de produzir um vídeo explicativo para o seu interlocutor. Nas palavras de Luria e Yudovich (1987, p. 33) “da palavra nasce a ação voluntária da criança, que o homem não seria capaz de cumprir se carecesse de linguagem”. A linguagem nesse sentido assume função reguladora do comportamento humano.

Com relação ao conteúdo explicitado pela estudante - receita de *slime*, Manu sem hesitar admitiu na entrevista que fez uso de uma receita de massinha que aprendeu na escola

⁵ THYSSEN, S. Child culture, play and child development. **Early Child Development Care**, v. 173, n. 6, p. 589-612, 2003. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F0300443032000070509>. Acesso em 20 out. 2023.

com a professora responsável da turma. Nas palavras da estudante, ela considerou importante compartilhar a receita com outras crianças interessadas em aprender a produzir o *slime*.

Nota-se que Manu faz uso de um conteúdo aprendido em sala de aula em suas brincadeiras o que comprova duas de nossas hipóteses. A primeira de que os conteúdos para a brincadeira são extraídos pela criança de sua própria realidade e a segunda a necessidade de articulação dos conteúdos que devem ser ensinados na escola com a questão do desenvolvimento infantil.

Martins (2006) faz destaques à importância da articulação da brincadeira de papéis sociais no processo educativo escolar infantil. Para a autora, é durante o desenvolvimento da brincadeira de papéis que a criança por meio da comunicação verbal revela traços da realidade vivenciada, uma vez que, ao brincar, a criança aprende a utilizar os comportamentos aprendidos diante das coisas e das pessoas, pois “é a partir das ações práticas realizadas que os processos intelectuais se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos” (MARTINS, 2006, p. 39).

Para Vigotski (2018), falar sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar significa pensar, sobretudo, no papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento infantil. No entanto, ressalta-se que isso não significa que a escola deve investir no processo de “intelectualização” da brincadeira infantil, mas entendê-la como potencializadora do processo de desenvolvimento da criança, pois, a situação lúdica, o jogo ou a brincadeira, de acordo com Mukina (2022, p. 166), ajuda a “desenvolver a personalidade da criança porque através dela ela compreende o comportamento e as relações dos adultos que lhe servem de modelo de conduta”.

Ao assumir o papel social de outro, ela preserva comportamentos específicos, procedimentos peculiares, linguagem adequada uma vez que as ações por ela desenvolvidas e consiste em assumir uma condição que “na realidade” isso não é possível, somente em situação de brincadeira. Para Elkonin, (1987) esta condição na brincadeira de se colocar no lugar de outra é a forma mais desenvolvida da brincadeira, trata-se de brincar de papéis sociais.

Considerações finais

Do que foi apresentado com relação a seleção dos conteúdos cotidianos ou científicos para o trabalho educativo na educação infantil, bem como a questão da brincadeira de papéis

como potencializadora da linguagem e sobretudo, do processo de formação omnilateral da criança nos parece bastante óbvio o papel que a educação infantil exerce para o desenvolvimento da criança.

Porém esta obviedade nem sempre é considerada no trabalho educativo infantil como ponto fulcral. Este estudo se propôs a discutir as questões relativas às tensões que a escola lida acerca do fazer educativo. É sabido que a instituição escolar lida o tempo todo com tensões problematizadoras entre aquilo que se aprende na escola e os conteúdos aprendidos fora dela. No entanto, a questão que nos coloca para pensar é como a escola lida com essas tensões. Como é possível avaliar o processo de desenvolvimento dos estudantes ou promover ações educativas que gerem desenvolvimento na criança inserida na educação infantil.

Somente uma orientação teórica que tenha como fundamentação de que a natureza da educação perpassa pelo entendimento da natureza do processo de formação humana é capaz de desvelar todas as inquietações que subjazem à formação da personalidade infantil.

Partimos de uma concepção dialética de ensino a qual faz a defesa de que as relações sociais são estabelecidas a partir do prisma de significações da compreensão da função exercida pela escola e tal condição traz implicações para a necessidade de articulação do desenvolvimento infantil à organização do trabalho pedagógico.

Referências

ARCE, A. Interações ou brincadeiras? afinal o que é mais importante na educação infantil? e o ensino como fica? *In*: ARCE, A. (org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2013, p. 17-39.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Moscu. Editorial Progreso, 1987, p.104-124.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do joga**. Trad. Á. Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 nov. 2023.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1959.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. A. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 27-50.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M.G.D; (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 13-34.

MUKINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Trad. C. Berliner. 2. ed. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2022.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 13-24, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125075>. Acesso em: 17 out. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 7ª ed. Campinas: autores associados, 2000.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. DOI: 10.1590/S0103-65642010000400007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42026>. Acesso em: 31 ago. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da pedologia**. Trad. Z. Prestes, E. Tunes, C. C. G. Santana. Rio de Janeiro: E- Pepers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, tomo IV**. Madrid: Visor, 1996.

Sobre a autora

Janaína de Souza Silva: Pedagoga, mestra em educação pela Unesp e doutoranda em educação pela Unicamp/FE. Exerce a função de Professora Formadora de Professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Limeira.
E-mail: jana_naina04@yahoo.com.br

Recebido em: 01 set. 2023

Aprovado em: 15 out. 2023