
FORMA E CONTEÚDO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO JOGO
PROTAGONIZADO E AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL

FORMA Y CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: EL ROL
DEL JUEGO Y LAS CONTRIBUCIONES DE LA LITERATURA DIRIGIDA AL NIÑO

FORM AND CONTENT OF TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE
ROLE OF PLAY AND THE CONTRIBUTIONS OF CHILD LITERATURE

Juliana Campregher Pasqualini¹

Angelo Antonio Abrantes²

Resumo: Esse artigo aborda a relação entre ensino escolar e desenvolvimento psíquico à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, tecendo apontamentos sobre a *triade forma-conteúdo-destinatário* do ensino na particularidade da educação infantil. Considerando a finalidade de promover a formação das bases do pensamento teórico na criança pequena, analisa-se o papel do jogo protagonizado como atividade dominante da idade pré-escolar e discute-se as contribuições da literatura dirigida à criança, destacando a importância do acesso a produções artísticas que retratam imaginativamente objetos e fenômenos da realidade considerados a partir da prevalência do movimento e multilateralidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; jogo protagonizado; literatura infantil.

Resumen: Este artículo aborda la relación entre enseñanza escolar y desarrollo psíquico a la luz de la psicología histórico-cultural y de la pedagogía histórico-crítica, entrelazando observaciones sobre la *triada forma-contenido-destinatario* de la enseñanza, específicamente de la educación infantil. Considerándose la finalidad de promover la formación de las bases del pensamiento teórico, se analiza el papel del juego como actividad rectora de la edad preescolar y se discuten las contribuciones de la literatura dirigida al niño, resaltando la importancia del acceso a producciones artísticas que retratan imaginativamente objetos y fenómenos de la realidad considerados a partir de la prevalencia del movimiento y la multilateralidad.

Palabras-clave: Educación Infantil; juego; literatura infantil.

Abstract: This paper approaches the relation between school education and psychic development in the light of cultural-historical theory and critical-historical pedagogy, discussing the *triad form-content-receiver* of teaching in the context of early childhood education. Considering the goal of developing the bases of theoretical thinking in children, the paper analyses role-play as leading activity in preschool and explores the contributions of child literature, highlighting the importance of providing access to artistic works which depict reality in an imaginative form as multisided and in permanent movement.

Key-words: Early Childhood Education; role-play; child literature.

Esse artigo tem como objeto a relação entre ensino escolar e desenvolvimento psíquico da criança no contexto particular da educação infantil. Partindo do princípio de que a organização do ensino se fundamenta na *triade forma-conteúdo-destinatário* (MARTINS, 2013) e considerando a finalidade de promover a formação das bases do pensamento teórico na criança pequena, o texto se debruça sobre as particularidades do psiquismo infantil na idade pré-escolar e busca subsídios para a ação pedagógica na

análise das contribuições da literatura infantil, compreendida como mediação imprescindível na constituição do psiquismo infantil por possibilitar o acesso a conhecimentos que apresentam a realidade de forma imaginativa, mas que se organizam a partir de contradições reais da existência humana (ABRANTES, 2011).

Parte-se da apresentação dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica referentes à natureza e finalidades da educação escolar, explorando a relação entre psicologia e pedagogia como unidade orientadora da ação pedagógica. Em seguida, busca-se caracterizar as principais conquistas que marcam o período pré-escolar mediante a análise da atividade que guia o desenvolvimento psíquico infantil: o jogo protagonizado. Identificado na atividade de jogo um importante caminho de acesso da criança pequena ao conhecimento, coloca-se em discussão o problema dos conteúdos culturais elaborados a serem interiorizados pela criança. Nessa direção, são abordadas as contribuições da literatura destinada à criança, situada como recurso que pode atrelar-se à realização de práticas de resistência ao processo de dominação e assujeitamento que perpassam as relações sociais em uma sociedade de classes.

Pressupostos da concepção histórico-crítica do ato pedagógico

Partindo da compreensão da natureza histórico-social do homem, a pedagogia histórico-crítica define o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p.13). Tal proposição assenta-se na tese de que a natureza humana não é dada ao homem como manifestação do aparato biológico da espécie, mas produzida historicamente pelo conjunto dos homens como resultado da atividade de transformação da realidade natural e social que transforma, também, o próprio homem, engendrando novas capacidades que se objetivam nos produtos de sua atividade. Coloca-se, então, a exigência ontológica de que cada indivíduo possa apropriar-se das *forças essenciais* humanas encarnadas nas objetivações da cultura como condição para sua humanização.

Como elucida Leontiev (1978), a reprodução pelo indivíduo das faculdades adquiridas pelo homem no período de seu desenvolvimento sócio histórico não se produz pelo contato espontâneo da criança com o mundo dos objetos humanos, mas demanda a realização de *atividades determinadas*, cujo conteúdo e estrutura reproduzam os traços essenciais da atividade cristalizada nos objetos culturais, requerendo do psiquismo infantil e nele produzindo novas capacidades e faculdades psíquicas. Para que a atividade adequada se forme, provocando desenvolvimento psíquico, é imprescindível a mediação do adulto, que “transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança” (PASQUALINI, 2006, p. 193). Nesse sentido, o processo de humanização constitui um processo educativo por excelência.

Ao analisar a natureza e especificidade da educação, Saviani (2005) destaca duas dimensões que constituem seu objeto: a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos

indivíduos visando a sua humanização (*conteúdo*) e a organização dos meios mais adequados para se atingir progressivamente esse objetivo (*forma*).

A complexa tarefa de seleção de conteúdos e formas do processo educativo não pode ser solucionada em abstrato, mas no contexto da relação entre *criança* e *conteúdo*, considerando-se a criança como ser em desenvolvimento, que se relaciona com a realidade de forma determinada e qualitativamente diferente em cada período desse processo. Martins (2013) sintetiza essa compreensão ao afirmar que “a *triade forma-conteúdo-destinatário* se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico.” (MARTINS, 2013, p. 297).

Assim, o conhecimento das leis gerais que regem o desenvolvimento do psiquismo da criança (*destinatário*) aparece como subsídio fundamental, pois permite compreender as possibilidades de a criança se relacionar com determinados conteúdos da cultura considerando as características e especificidades dos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico.

Tal proposição evidencia o papel da psicologia na orientação da ação pedagógica, na medida em que o ensino incide sempre sobre um psiquismo em desenvolvimento, ou seja, sobre um psiquismo que apresenta determinadas capacidades e funções psíquicas próprias de um período determinado do desenvolvimento (*estado*) e ao mesmo tempo caminha no sentido da superação de seu estado atual mediante a formação de novas capacidades e funções (*vir-a-ser*).

Ao afirmar a importância da psicologia, compreendemos que psicologia e pedagogia constituem uma unidade orientadora da ação pedagógica, sem, contudo, elevar a ciência psicológica à condição de guia do trabalho pedagógico em detrimento da análise dos *conteúdos culturais* a serem transmitidos aos indivíduos. Esse posicionamento sustenta-se, de modo específico, na compreensão histórico-cultural das relações entre o *desenvolvimento do pensamento* e demais funções psíquicas superiores humanas e a *apropriação do conhecimento*. O processo de desenvolvimento do pensamento não se realiza apartado dos conteúdos culturais, ou seja, é equivocada a perspectiva de que se pode desenvolver capacidades do pensamento esvaziadas de conteúdo: o desenvolvimento do pensamento no indivíduo tem como fonte, por excelência, a apropriação das formas mais desenvolvidas de consciência social, objetivadas na ciência, arte, filosofia e política.

Assim, estabelece-se como horizonte para a educação escolar a perspectiva de que os indivíduos possam relacionar-se com a realidade a partir da mediação das formas mais desenvolvidas da consciência social, que podem ser interiorizadas e fixadas no plano intrapessoal como processo de conquistas do psiquismo individual que orientam e instrumentalizam a ação consciente no mundo. Do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento como função psíquica superior, esse horizonte se confunde com a formação do *pensamento teórico* (DAVYDOV, 2008), capaz de captar a realidade objetiva para além de sua manifestação empírica, desvelando a gênese e o processo formativo dos fenômenos que se apresentam à consciência, em suma, apreendendo a realidade como *movimento, totalidade e contradição*.

A *finalidade* de promover a formação do pensamento teórico orienta a tarefa de seleção dos *conteúdos* e *formas* do ensino ao longo da formação escolar dos indivíduos. Mas tal tarefa, como vimos, só

pode ser concretizada na medida em que se considera o *destinatário* do ato educativo. Coloca-se, então, como problema pedagógico, a identificação dos elementos culturais e das formas mais adequadas de transmiti-los que possam, *a cada período do desenvolvimento*, fazer avançar o psiquismo na direção da formação do pensamento teórico. Para subsidiar essa análise, é fundamental que nos debruçemos sobre as particularidades do psiquismo no período pré-escolar, entendido como *momento* de um *processo* de desenvolvimento.

Desenvolvimento psíquico e ensino na idade pré-escolar

Compreender a criança como ser em desenvolvimento implica identificar a *mudança qualitativa* na relação que ela estabelece com o mundo em cada período etário. A cada novo período, se produz uma reestruturação no psiquismo infantil que abarca o psiquismo como um *todo*. Essa reestruturação ao mesmo tempo produz e é produzida pela mudança da *atividade dominante*.

O conceito de atividade dominante identifica a atividade que guia o desenvolvimento do psiquismo em cada período, a partir da qual se produzem as mudanças mais decisivas no psiquismo infantil. Considerando o postulado histórico-cultural de que a atividade é a grande fonte de desenvolvimento das capacidades e funções psíquicas superiores humanas, os autores buscam, com esse conceito, apreender o movimento de complexificação da atividade infantil em termos da mudança de seu conteúdo e estrutura que, a cada novo período, faz avançar o psiquismo infantil produzindo *neoformações*. Elkonin (1987) identifica a *comunicação emocional direta com o adulto*, a *atividade objetal manipulatória* e o *jogo protagonizado* como atividades dominantes respectivamente no primeiro ano de vida, na primeira infância e na idade pré-escolar.

Como fruto das conquistas forjadas na *comunicação emocional com o adulto* e na *atividade objetal*, o psiquismo da criança pré-escolar já superou a dependência da situação visual e o encadeamento direto entre percepção-emoção-ação que caracterizavam os períodos anteriores. Ela vai se tornando cada vez mais capaz de agir em função de tendências e motivos internos (ideias e significados) do que da percepção imediata dos objetos (VYGOTSKY, 2002). Mediante a apropriação dos signos da cultura, o comportamento impulsivo e reativo paulatinamente dá lugar à conduta deliberada e intencional, autorregulada e mediada pela linguagem e outras ferramentas culturais simbólicas, o que sinaliza a formação embrionária das funções psíquicas superiores.

Tal complexificação do psiquismo se produz fundamentalmente no contexto do *jogo protagonizado*. É essa atividade que proporciona experiências fundamentais ao desenvolvimento psíquico da criança, sintetizando conquistas que lhe encaminham, na transição ao próximo período, para uma nova atividade promotora do desenvolvimento: a *atividade de estudo*.

É no curso do desenvolvimento da atividade de estudo que o pensamento teórico se produz na criança como *neoformação* psíquica, mediante a possibilidade de se vincular sistematicamente aos sistemas conceituais produzidos historicamente acerca de fenômenos e objetos do real (DAVYDOV, 2008). Entretanto, enfatizamos a importância da atividade lúdica para a necessária formação, no período pré-

escolar, das *premissas fundamentais* à relação teórica com a realidade. Cabe, então, analisar as principais conquistas do psiquismo pré-escolar engendradas pelo jogo protagonizado que constituem bases para a formação do pensamento teórico.

Ao problematizar e explicitar os nexos entre as *neoformações* psíquicas a serem desenvolvidas na criança pré-escolar e a atividade de jogo protagonizado (jogo de papéis), Elkonin (2009) esclarece que a unidade mínima para análise da evolução da forma de jogo e seu impacto no psiquismo é o *papel* e as ações dele decorrentes.

O papel é definido como unidade a partir da *forma mais diferenciada e complexa da atividade lúdica*, o jogo protagonizado. Nessa atividade é possível à criança protagonizar papéis sociais, realizando ações lúdicas de caráter sintético e abreviado que permitem *interpretar papéis adultos* e *reproduzir relações sociais*. Esse processo envolve o emprego de objetos que cumprem a *função simbólica* ao representar uma “realidade” não presente diretamente no próprio objeto, e contempla *relações sociais autênticas* (entre as próprias crianças), pois pressupõe argumentações entre os integrantes do jogo, sinalizando que a criança tem a compreensão de que é criança representando o mundo adulto.

A necessidade que engendra a atividade de jogo relaciona-se justamente ao fato de que a criança se percebe criança no mundo adulto e se depara a todo tempo com as negativas do mundo social, visto a impossibilidade objetiva de desempenhar funções adultas na realidade concreta. Apesar das restrições práticas, os pequenos se orientam predominantemente para o adulto, cujas ações lhe servem de referência, em decorrência da ampliação do círculo de objetos humanos a que têm acesso e da tarefa que se impõe em assimilar objetos e ações de maior complexidade. Isso só pode ser realizado pela mediação do adulto, que passa a desempenhar a função de *modelo de atuação* para a criança.

Conforme Elkonin (2009), o jogo transformou-se historicamente no meio de acesso da criança ao mundo em sua objetividade social, como resultado da contradição que se estabeleceu entre a *impossibilidade* prática de a criança realizar ações adultas (em razão da complexificação dos processos produtivos, que demandam maior tempo de formação do indivíduo humano) e a *necessidade* de agir da criança.

Por sua natureza, estrutura e conteúdo, a atividade de jogo protagonizado permite à criança desempenhar *sob a forma lúdica* ações cada vez mais complexas, culminando na *representação do papel adulto no jogo coletivo*, que possibilita *acesso ativo aos conteúdos das relações sociais objetivas*. Isso significa que são as relações sociais concretas que servem de modelo às crianças nesse momento do desenvolvimento e são justamente essas relações que figuram de forma prevalente à criança, apresentando a realidade a partir dos papéis sociais objetivados pelo mundo adulto.

Enquanto na primeira infância a criança relacionava-se com os objetos da cultura interessada fundamentalmente em suas funções e significados (contando com a mediação do adulto como portador dos modos sociais de uso dos objetos), no período pré-escolar ganham relevo as *relações sociais* no interior das quais tais objetos se situam. Esquemáticamente, trata-se da transição entre o sistema de relações *criança – realidade (objetos) – adulto* para o sistema *criança – adulto – realidade (social)*³. Nesse sentido, o conteúdo fundamental do jogo protagonizado são as relações humanas, que são objeto de apropriação e elaboração

pela criança por meio de sua reprodução no contexto lúdico. Cabe notar que no interior do jogo protagonizado o sistema de relações *criança – adulto – realidade (social)* se desdobra, passando a existir complexas intervinculações entre o plano da realidade vivida pela criança nas relações sociais concretas (*criança – adulto – realidade*) e o plano da realidade representada nas relações objetivadas na atividade lúdica (*criança' – adulto' – realidade*).

A criança passa a representar papéis e a realizar ações que a deslocam de sua posição social, colocando-a no lugar de outras crianças, no espaço social dos adultos e, fundamentalmente, na trama de regras que funcionam no interior do jogo e que são necessárias para que ele se realize. Nesse processo, em que se sintetiza o contexto relacional da criança no mundo e se destacam as funções sociais da atividade adulta e o sentido dessa atividade, a *auto percepção da criança* se desenvolve, pois as relações interpessoais que se efetivam no jogo permitem que a criança se relacione consigo própria e se perceba no mundo, adquirindo consciência do lugar limitado que ocupa no sistema de relações sociais do mundo adulto.

Ao mesmo tempo, por possibilitar à criança penetrar no universo das atividades sociolaborais dos adultos e compreender as regras e valores subjacentes às relações humanas, a experiência com o jogo protagonizado promove a formação de *necessidades de realização de atividade séria*, que possua reconhecimento social, permitindo que se produzam necessidades e motivos de vinculação com a atividade de estudo.

Dessa trama social na qual a atividade de jogo se realiza, se criam as condições para a transição das formas imediatas e impulsivas das ações para formas iniciais de conduta autorregulada. Conforme Elkonin (2009), sendo o conteúdo fundamental do jogo a conduta adulta e as regras de relacionamento social, essa atividade possibilita a formação da *conduta arbitrada* uma vez que as ações lúdicas não ocorrem de forma espontânea, mas fundamentalmente pela mediação das regras necessárias ao jogo (e implícitas aos papéis desempenhados) e que funcionam como mediadoras das ações da criança orientando-as em uma estrutura organizativa *anterior à execução*. O papel representado se expressa como modelo que permite que a criança funcione nas ações a partir da distinção e unidade entre os momentos de *orientação – execução – comparação*.

A comparação entre o modelo cristalizado no papel e o desempenhado pela criança no jogo caracteriza-se como um ainda débil processo de reflexão. Contudo, o processo como um todo permite superar a busca de realização dos anseios imediatos da criança pela conduta que pressupõe razões sintetizadas em intenções anteriores às ações, engendrando uma vinculação mais consciente entre a criança e a realidade.

Em síntese, vemos que as neoformações psíquicas que o jogo protagonizado promove na criança se vinculam ao desenvolvimento de *necessidades e motivos* articulados com a atividade séria (no caso, a atividade de estudo) e à formação da *conduta arbitrada* a partir da mediação das regras inerentes ao jogo; relacionam-se, também, à relação *simbólica* com a realidade na medida da utilização de objetos que representam a realidade e seus objetos em sua complexidade e da própria utilização da linguagem nesse processo. A atividade de jogo promove, ainda, o processo de reestruturação da consciência a partir do *descentramento cognitivo*, pois a criança experimenta na ludicidade da brincadeira a possibilidade de perceber a realidade pela perspectiva do outro.

Nesse aspecto, Elkonin (2009) destaca a importância da escolarização das crianças e a *função do professor na organização da atividade educativa*, explicitando a contraposição entre os efeitos do jogo individual e do jogo coletivo para a estruturação do psiquismo. Partindo do reconhecimento da existência do jogo na atividade de crianças circunscritas às relações familiares, defende a necessária viabilização de *atividades coletivas* envolvendo as crianças para a formação de critérios cooperativos orientadores das ações dos menores.

O autor esclarece que no jogo individual não aparece a necessidade de a criança mudar de posição social no interior da brincadeira. A experiência da criança que brinca isoladamente se torna limitada a critérios egocêntricos e unilaterais de vinculação com o mundo que, de certa forma, a desviam de se relacionar com o mundo real, pois a vida social se organiza e se reproduz de forma coletiva. No jogo coletivo, é determinante a coordenação de diferenciados pontos de vista sobre a situação representada. A atividade que ocorre no processo grupal permite que a criança tenha a experiência de ver confrontado seu ponto de vista individual e de mudar sua posição de análise, processo social que proporciona um *descentramento cognitivo e emocional*.

Na dinâmica de relações que ocorrem no interior dessa forma de jogo, produzem-se critérios coletivos que possibilitam, dentro dos limites da atividade da criança, *vinculação multilateral com objetos e ações humanas representadas*. Desse modo, o jogo coletivo, viabilizado no interior das atividades escolares, cria condição para que a criança se depare com o mundo real, no sentido de experimentar o mundo como produção coletiva, pressupondo o desenvolvimento de critérios cooperativos nas relações sociais.

Pelo exposto, reconhecemos a orientação de que atividades educacionais viabilizem atividades coletivas e que o jogo se objetive coletivamente com a participação ou subsídios do professor de educação infantil. Esse posicionamento tem *implicações epistemológicas*, na medida em que o jogo coletivo permite o descentramento cognitivo da criança e amplia sua compreensão do mundo, e *implicações ético-políticas*, pois nesse momento pode ser confrontado o individualismo naturalizado da sociedade das mercadorias com critérios cooperativos a serem desenvolvidos como motivos da atividade.

Elkonin (1987) defende, nesse sentido, a necessidade de intervenção do professor no plano do *conteúdo lúdico da atividade*, estimulando a eleição de temas para os jogos que permitam introduzir conteúdos humanizadores e auxiliando as crianças a preencher de conteúdo os papéis assumidos, colaborando para a saturação dos papéis representados “[...] com ações que caracterizam a atitude comunista do homem perante outras pessoas e perante as coisas” (p. 102). Também no plano das *relações sociais reais entre os participantes*, é preciso atentar para a distribuição dos papéis entre as crianças, de modo a evitar a uniformidade e a desigualdade.

A demarcação da centralidade da intervenção do professor como condição para que o jogo possa efetivar-se como atividade produtora de neoformações psíquicas deriva da constatação de que *nem toda brincadeira provoca desenvolvimento e produz humanização*: o impacto da brincadeira sobre o psiquismo infantil depende da progressiva complexificação de sua estrutura (que desafie as capacidades e funções psíquicas da criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento) e da própria natureza do conteúdo social representado na atividade.

Conteúdos da educação infantil em contexto de luta ideológica: contribuições da literatura destinada à criança

A análise do desenvolvimento infantil permite compreender que a atividade educativa envolvendo a criança em idade pré-escolar como *destinatário* não pode prescindir da *forma* de vinculação dominante da criança com o mundo, ou seja, o jogo protagonizado. Mas não basta afirmar a *forma lúdica* como princípio para a organização do ensino. Isso porque no tecido das relações sociais que se sintetizam na atividade do jogo protagonizado se objetivam determinados conteúdos sociais e posições quanto à compreensão do mundo e da sociedade. Logo, em nome da forma lúdica de vinculação com a realidade, a escola não pode omitir-se quanto aos *conteúdos* sociais que determinam o processo de personalização da criança.

Considerando a *finalidade* de promover a formação do pensamento teórico como horizonte do processo de escolarização, que na particularidade da educação infantil se especifica como finalidade de *formação das bases do pensamento teórico*, retomamos o problema pedagógico da identificação dos elementos culturais e das formas mais adequadas de transmiti-los nesse período do desenvolvimento.

Vimos que o conteúdo fundamental do jogo protagonizado cuja apropriação e objetivação pela criança provoca a reestruturação de seu psiquismo são as *relações humanas*, com implicações epistemológicas e ético-políticas. Vimos também que nem toda brincadeira promove esse desenvolvimento, a depender da forma e do conteúdo da atividade lúdica, inclusive em termos de sua progressiva complexificação, que não se produz espontaneamente.

Conforme Davydov (2008), desempenhar papéis complexos na brincadeira pressupõe uma variedade de *informações sobre o mundo e sobre os adultos*. Os conhecimentos da criança sobre a realidade social provêm de fontes diversas, que incluem desde os contatos cotidianos com pessoas exercendo diferentes funções sociais até conhecimentos transmitidos pelo professor e obtidos nos livros (ELKONIN, 1987), cabendo à escola de educação infantil a importante tarefa de ampliar o círculo de contatos da criança com a realidade. Esse processo envolve a apresentação de modelos de ação e de relações sociais e, portanto, não comporta neutralidade, envolvendo sempre uma determinada orientação ético-política.

Considerando essa tarefa, identificamos na literatura infantil mediação imprescindível na constituição do psiquismo da criança, uma vez que possibilita o acesso a conhecimentos que apresentam a realidade de forma imaginativa, mas que se organizam a partir de contradições reais da existência humana. A partir desse recurso, torna-se possível apresentar às crianças conteúdos que se contrapõem aos modelos hegemônicos a que estão expostas no cotidiano das relações sociais alienadas e alienantes, principalmente na cristalização de papéis sociais pautados pelos ideais individualistas da competição, da obediência cega e das classificações sociais estratificadas e preconceituosas.

A literatura destinada à criança se constitui como conhecimento humano que encontra na forma estética sua realização. Pode constituir-se como força ativa para o desenvolvimento de capacidades psíquicas à medida que mobiliza na criança processos de pensamento pela assimilação de conhecimentos contidos nas obras.

Os conteúdos comunicados pelas histórias infantis possuem importante grau de elaboração social, constituindo-se como forma objetivada de consciência social. Organizados com a perspectiva de serem acessíveis à compreensão infantil, apresentam-se, ao mesmo tempo, como provocadores de questionamentos, produzindo desafios à interpretação da criança, mobilizando, assim, processos de pensamento a partir da relação com a forma artística, que por sua vez se articula com a interpretação conceitual da realidade.

Como objeto social de natureza artística, o livro infantil tem como possibilidade revelar para a criança objetos e acontecimentos em seus *aspectos essenciais*, apresentando *movimentos e contradições* inerentes à prática social a partir de uma *abordagem imaginativa* que transforma idealmente a realidade, articulando-se como *relação teórica* frente ao real, pois:

O artista, ao estudar a realidade a percebe de uma maneira ativa e não passivamente. De maneira ativa ele escolhe o essencial, o característico, o típico e organiza a observação com uma finalidade determinada. [...] O artista não copia a vida, não a reflete fotograficamente em suas obras. Na criação artística a realidade sofre uma refração ao passar através do pensamento geral da obra. O artista elimina o casual procurando colocar em evidência o essencial. (IGNATIEV, 1960, p. 326, tradução nossa).

Ao se reconhecer na literatura infantil uma forma de arte, pressupõe-se a possibilidade de se revelar à criança, pelo trabalho da imaginação, “imagem” teórica da realidade em várias de suas particularidades. Essa possibilidade se apresenta na medida em que as histórias transcendam relações unilaterais, imediatas e cotidianas com os fenômenos e acontecimentos da prática social, ou seja, na medida em que as determinações referentes a objetos e acontecimentos abordados literariamente não se apresentem de modo estático e unilateral, mas os revelem em suas contradições para apresentar criativamente superações que negam as circunstâncias.

Diante de tal possibilidade, é possível estabelecer relação entre a literatura infantil e as vinculações com a realidade características do pensamento teórico, pois o tratamento dado às situações abordadas literariamente convergem com os fundamentos filosóficos do materialismo dialético, basilares ao pensamento teórico, ou seja, expressam e concretizam os princípios do *movimento*, da *totalidade* e da *unidade e luta dos contrários*.

Essa análise sinaliza um caminho profícuo para o enfrentamento do desafio de superação do pensamento empírico pelo pensamento teórico no contexto particular da educação infantil, pois é preciso considerar que as formas de relação da criança com a realidade na idade pré-escolar são marcadamente relacionadas à empiria dos fenômenos e acontecimentos (*estado*), ao mesmo tempo em que se estabelece como finalidade a formação das bases para o pensamento teórico (*vir-a-ser*). Uma vez que no modo particular de vinculação literária a criança toma contato com situações e fenômenos sociais a partir da *representação imaginativa* do mundo, acessível ao psiquismo infantil especialmente a partir da idade pré-escolar, o recurso à literatura infantil cria a possibilidade de confronto afetivo-cognitivo com problemas humanos (na forma modificada pela imaginação e fantasia) a partir de uma abordagem que desafia o psiquismo infantil na direção da superação da aparência dos fenômenos.

Ao destacar a *representação imaginativa* do mundo como característica da vinculação literária, encontramos articulação entre a literatura infantil e o jogo protagonizado. Como vimos, o jogo envolve complexas intervinculações entre *criança – adulto – realidade* (nas relações sociais concretas) e *criança’ – adulto’ – realidade’* (representados nas relações objetivadas no jogo).

Como arte, as formas literárias podem mostrar a vida real à criança a partir da produção de imagens “brilhantes” e típicas – revelando o que há de positivo, o que pode ser preservado e utilizado como modelo de imitação no contexto da atividade lúdica, e despertando repugnância e desprezo ao que deve ser eliminado ou superado na realidade. Isso permite que a criança vivencie modelos *alternativos* de relações sociais, na medida em que no interior das histórias existe a perspectiva de apresentar a realidade não no que é no presente, mas fundamentalmente na articulação com o que a realidade poderia ser em outro tipo de sociabilidade.

Evidentemente, a luta entre classes sociais que estrutura nossa sociedade encontra sua expressão no interior das histórias infantis como tensão ideológica, o que implica que no universo das produções literárias se apresente a contradição entre *posições doutrinárias*, que se objetivam nos livros como instrumento aos processos de dominação da infância e produção de passividade, conformismo e resignação na criança, e *posições emancipatórias* que se contrapõe aos enunciados que naturalizam e reforçam as relações de dominação, opressão e exploração entre as pessoas, situando o ser humano e a realidade como permanente processo de transformação. Constata-se, assim, a necessidade de seleção, por parte do professor, de produções que, por sua forma e conteúdo, possam efetivar-se como mediação da atividade educativa orientada à formação, na criança, de capacidades de pensamento que possibilitem a apreensão do movimento permanente e contraditório da natureza, da sociedade e do próprio pensamento⁴.

Mediante o trabalho de seleção de produções que veiculam conteúdos humanizadores e emancipatórios e da organização de condições para a *realização literária* do livro junto às crianças (ABRANTES, 2011), a literatura infantil pode atrelar-se com a realização de práticas de resistência ao processo de dominação e assujeitamento dos indivíduos que perpassam as relações sociais em uma sociedade de classes.

Conclusão

Considerando a *finalidade* de promover a formação do pensamento teórico como resultado do processo educativo, é questão determinante que o professor dirija a seleção dos *conteúdos* que devem integrar as atividades da criança em idade pré-escolar, sem perder de vista as *formas* que tornam acessíveis esses conteúdos ao *destinatário* da prática educativa.

Tendo nos debruçado sobre as particularidades do desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar, identificamos na atividade lúdica a *forma* dominante de relação da criança com a realidade, por meio da qual a criança se relaciona com o *conteúdo* das relações humanas. Considerando que esse processo é promotor da reestruturação do psiquismo infantil e da própria formação embrionária de uma visão de mundo na criança pré-escolar, coloca-se o desafio da identificação de elementos culturais que podem

constituir-se em *conteúdo do jogo de papéis* como condição para a efetivação de um ensino promotor do desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades. Nesse ensaio, indicamos a literatura infantil como uma mediação fundamental que tem a possibilidade de colaborar com a formação das bases do pensamento dialético na criança pequena.

As análises reafirmam a diretividade do professor no processo educativo, evidenciando que ela não se coloca em oposição à participação ativa da criança, ao contrário: cria condição para a vinculação efetiva da criança com os conteúdos da cultura e conseqüente desenvolvimento de sua autonomia.

Referências:

- ABRANTES, A. A. *A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil*. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- DAVYDOV, V. V. *Problems of developmental instruction: a theoretical and experimental psychological study*. New York: Nova Science, 2008.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. 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*. Moscou: Progreso, 1987.
- IGNATIEV, E. I. La imaginación. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSHTEIN; S. L.; TEPLOV, B. M. (Orgs.). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- PASQUALINI, J. C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. 2006. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VYGOTSKY, L. *Play and its role in the mental development of the child*. Psychology and Marxism Internet Archive. 2002. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>>. Acesso em: 16 out. 2012.

Notas:

- ¹ Psicóloga, doutora em Educação Escolar pela UNESP Araraquara, professora do Departamento de Psicologia da UNESP Bauru e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa “Psicologia Social e Educação: Contribuições do Marxismo” (NEPPEM). E-mail: jupasqualini@uol.com.br.
- ² Psicólogo, doutor em Educação pela UNICAMP, professor do Departamento de Psicologia da UNESP Bauru e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa “Psicologia Social e Educação: Contribuições do Marxismo” (NEPPEM). E-mail: angelooa@fc.unesp.br.
- ³ Observa-se que na sociedade de classes os modelos concretos das relações sociais expressam as contradições e antagonismos desse tempo histórico, apresentando muitas vezes “informações” dúbias aos pequenos, expresso principalmente nas tensões entre o apresentado verbalmente e o praticado nas relações sociais.
- ⁴ Para uma discussão sobre critérios que orientam a identificação de histórias produzidas para crianças que colaboram para a formação de uma relação teórica com a realidade, ver Abrantes (2011).

Recebido em: 12/2013

Publicado em: 02/2014.