

(RE) SIGNIFICANDO O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

(RE) SIGNIFICANDO EL JUGAR PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL SEGÚN LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

A DIFFERENT MEANING TO PLAY THROUGH CULTURAL HISTORICAL THEORY

Mariana de Oliveira FARIA¹
Alessandra Arce HAI²

RESUMO: O presente artigo resulta de trabalho de pesquisa onde buscou-se apreender, compreender e analisar as possíveis contribuições de autores contemporâneos internacionais do campo da Teoria Histórico-cultural para a Educação Infantil. A brincadeira de papéis sociais foi o objeto escolhido para essa aproximação. A pesquisa caracterizou-se pela análise bibliográfica a partir da produção de autores que trabalham com a educação de crianças menores de 5 anos, procedendo investigações tanto em ambientes escolares como não escolares. As obras de duas autoras pelo conjunto significativo de produções foram escolhidas para análise: Marianne Hedegaard e Marilyn Fleer. Dois conceitos apresentados pelas autoras são analisados no artigo: ‘ambientes de atividades’ e ‘jogo conceitual’. Ambos corroboram para a compreensão do papel que a brincadeira de papéis sociais possui para o desenvolvimento infantil, atribuindo novos significados ao mesmo. Portanto, esses conceitos são apresentados e exemplificados, objetivando pensarmos caminhos para o brincar na Educação Infantil brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar de faz-de-conta. Educação infantil. Psicologia histórico-cultural.

RESUMEN: Este artículo resulta de trabajo de investigación donde se buscó aprehender, comprender y analizar las posibles contribuciones de autores contemporáneos internacionales del campo de la Teoría Histórico-cultural para la Educación Infantil. La broma de roles sociales fue el objeto de estudio elegido para este enfoque. La investigación se caracterizó por el análisis bibliográfico a partir de la producción de autores que trabajan con la educación de niños menores de 5 años, que realizan investigaciones en ambientes escolares y no escolares. Los trabajos de dos autores fueron elegidos por el conjunto considerable de sus producciones: Marianne Hedegaard y Marilyn Fleer. En el artículo se analizan dos conceptos presentados por las autoras: 'ambientes de actividad' y 'juego conceptual'. Ambos corroboran la comprensión del papel que el juego de roles sociales dispone para el desarrollo infantil, atribuyéndole nuevos significados. Por lo tanto, esos

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Doctoranda del Programa de Postgrado en Educación. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-7064-5379>. Correo: ma.ofaria9@gmail.com

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Profesora del Sector de Educación. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-9275-1201>. Correo: alessandra.arce@gmail.com

conceptos son presentados y ejemplificados, con el objetivo de pensar caminos para jugar en la Educación infantil brasileña.

PALABRAS CLAVE: *Juego de hacer de cuenta. Educación Infantil. Psicología histórico-cultural.*

ABSTRACT: *This article results of a research work where we sought to understand and analyze the possible contributions of contemporary international authors from the field of Cultural Historical Theory for Early Childhood Education. Social role play was the object chosen for this approach. The research was characterized by bibliographical analysis based on the production of authors who work with the education of children under 5 years, carrying out investigations in both school and non-school environments. The works of two authors for the significant set of productions were chosen for analysis: Marianne Hedegaard and Marilyn Fler. Two concepts presented by the authors are analyzed in the article: 'activity settings' and 'conceptual play'. Both concepts corroborate to understand the important contribution that social role play has for child development, attributing new meanings to it. Therefore, these concepts are presented and exemplified, aiming to think ways to work with play in the Brazilian Early Childhood Education.*

KEYWORDS: *Pretend play. Early childhood education. Historic-cultural psychology.*

Introducción

Este artículo es un recorte de investigación desarrollada en la cual se buscó aprehender, comprender y analizar las posibles contribuciones de los trabajos investigados elaborados por autores contemporáneos internacionales dentro del campo de la Teoría Histórico-cultural para la Educación Infantil. Nuestro análisis se centró en el juego de papeles sociales.

Elegimos el juego como categoría de análisis pues él es considerado uno de los ejes del trabajo en la Educación Infantil en Brasil, acorde con el Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil (1988) y con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (2010). Por lo tanto, consideramos inequívoca la necesidad de comprender cómo el juego ha sido pensado a partir del abordaje Histórico-cultural en la actualidad, sin desconsiderar las contribuciones de los clásicos de esta matriz teórica.

En la investigación realizada trabajamos con los siguientes autores internacionales contemporáneos: Seth Chaiklin (profesor en UCC/Dinamarca), Marilyn Fler (Universidad de Melbourne/Australia), Marianne Hedegaard (profesora emérita de la Universidad de Copenhaga/Dinamarca), Bert Van Oers (profesor emérito en la *Free University*

Amsterdam/Holanda), Elena Kravtsova (presidente del Instituto Vygotsky) y Gennádi Kravtsov.

Tales autores han seguido las investigaciones de L. S. Vygotsky, D. B. Elkonin, A.N. Leontiev y otros teóricos; todos ellos se centran en el niño menor de cinco años a partir de la Teoría Histórico-cultural, realizando investigaciones con niños tanto en aula de clase como en el ambiente familiar, trayendo contribuciones acerca del desarrollo del niño y posibilidades de trabajo en la Educación Infantil. Además de presentar una extensa producción bibliográfica también participan activamente de la Sociedad Internacional para Investigación Cultural y de la Actividad (*International Society for Cultural and Activity Research - ISCAR*).

La metodología empleada en la investigación fue de carácter teórico-bibliográfico. Como se trató de un estudio de naturaleza teórica sobre la Teoría Histórico-cultural y las contribuciones teóricas y metodológicas producidas por autores internacionales, trabajamos con la lectura y análisis de algunos artículos y libros de los autores elegidos.

Entre los autores analizados, Marilyn Flear es que más aborda la cuestión del juego en el espacio de la Educación Infantil. El concepto de ‘ambientes de actividades’ elaborado por Marianne Hedegaard también es fundamental para la comprensión de las proposiciones de Marilyn Flear, por ello, este artículo se centrará en las contribuciones de estas dos autoras.

Para ello, subdividimos el texto en tres partes: iniciamos con la comprensión de Marilyn Flear y Mariane Hedegaard acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje del niño donde daremos énfasis en el concepto de ‘ambientes de actividades’; en seguida, enfocamos en la propuesta del ‘juego conceptual’ elaborado por Marilyn Flear; por fin, procedemos nuestra conclusión haciendo una contraposición con las propuestas de los autores contemporáneos presentadas y las ideas propagadas en el contexto brasileño, a partir de los documentos orientadores de la Educación Infantil.

Con este trabajo, no defendemos que las proposiciones o prácticas descriptas aquí pertenecientes a otros países sean traspuestas para nuestro contexto, solo buscamos subsidios para (re) pensar el trabajo pedagógico de la Educación Infantil, con el enfoque en el juego, a partir de las contribuciones de los autores contemporáneos de la Teoría Histórico-cultural analizados.

Por tratarse de un recorte de investigación, las ideas de los autores estudiados serán presentadas de forma resumida y nuestra atención se direccionará para el papel que el juego ocupa (o debería ocupar) en la práctica pedagógica de la Educación Infantil.

Los ‘ambientes de actividades’ y el desarrollo del niño

Antes de presentar las posibilidades de bromas en la Educación Infantil, abordaremos algunos puntos necesarios para pensar el niño presente en este espacio, basadas en Fleer; Hedegaard (2013), trabajando con el concepto de la existencia de ‘ambientes de actividades’ (*activity settings*). A partir de este concepto las autoras amplían la visión sobre el desarrollo infantil, señalando cómo las instituciones, prácticas sociales, aprendizaje y el juego están relacionados en este proceso. Así conseguimos nos acercar del niño, aprendiendo la totalidad de su formación y desarrollo. Mientras tanto, al hacerlo, las autoras delinean la función específica de la Educación Infantil: el aprendizaje científico; tal idea también es abordada en Chaiklin; Hedegaard (2013).

El desarrollo del niño es visto como una unidad dialéctica entre los factores biológicos e históricos; tal unidad permite que las funciones psicológicas superiores sean desarrolladas. Hedegaard (2004, 2014) afirma que el niño se desarrolla por intermedio de la inserción en prácticas sociales de las diferentes instituciones de la sociedad que le fornecen ‘ambientes de actividad’ diversos con demandas específicas. El desarrollo, por lo tanto, sucede en la relación entre el niño y el medio social, dependiendo no solo del niño, pero de las interacciones establecidas entre ella y las condiciones históricas y culturales.

Las nuevas formaciones psicológicas del niño recurren de la contradicción existente entre las acciones que el niño es capaz de realizar, a partir de las funciones psicológicas ya establecidas, con las acciones que todavía no poseen las funciones necesarias para atenderlas. Las actividades que el niño se involucra y las intenciones que establecen para superar esta contradicción contribuyen para la consolidación de las nuevas funciones psicológicas.

Fleer; Hedegaard (2013) explican este proceso trayendo el concepto de situación social del desarrollo, subrayando la importancia de las diferentes instituciones sociales y cómo son influenciadas por otras prácticas y demandas sociales. Los diferentes ‘ambientes de actividades’ contruidos por las diversas instituciones sociales de las cuales el niño participa se entrelazan, formando una gran red en la cual el niño transita en zigzag, siendo influenciado y al mismo tiempo influenciando estos mismos ambientes con lo que lleva, trae, sintetiza, analiza y construye al experimentarlos y vivenciarlos.

Acorde con Fleer; Hedegaard (2013) la situación social del desarrollo puede ser comprendida como una unidad entre el ambiente que el niño conoce, su motivo orientador y su relación con el medio, puesto que

esta relación refleja el *período de la edad de desarrollo* del niño. El período de la edad de desarrollo del niño no es lo mismo que la *edad biológica del niño*. La edad de desarrollo del niño o período de edad refleja la relación cualitativa del niño con su ambiente (medio) y depende de la orientación motivacional del niño. Esta relación cualitativa de edad específica es conceptualizada por Elkonin como motivo principal del niño (FLEER; HEDEGAARD, 2013, p. 07, traducción nuestra, destaques del autor).³

Frente a ello, podemos afirmar que las nuevas formaciones psicológicas están presentes en los períodos etarios a partir de la estructura interna de los individuos, de las contradicciones y exigencias demandadas para el niño para ejecutar determinadas actividades, presentes en los diversos ‘ambientes de actividades’ en los cuales el niño participa.

La escuela es una de las instituciones en la cual los niños participan a lo largo de su vida. Al entrar en la escuela surgen cambios en las demandas y en la posición social del niño. La situación social de desarrollo también se altera, mientras que los niños responden a nuevas demandas y desarrollan nuevos motivos orientadores.

Los valores sociales desarrollados históricamente señalan para lo que se espera en cada edad de desarrollo, presentándose como demandas en las prácticas sociales, al atenderlas se crean motivos orientadores y personales. Los niños pasan a conocer las demandas presentes en las instituciones, y a partir de ellas, se orientan para seguir las actividades esperadas.

Por lo tanto, al pensar los diversos ‘ambientes de actividades’ es necesario que reconozcamos la importancia del proceso de mediación en el desarrollo psíquico, sobre todo con relación al papel del aprendizaje, de la enseñanza y de la utilización de herramientas culturales, considerando una unidad entre el aspecto material y mental. Esta unidad es importante para el entendimiento del ser humano como seres culturales insertados en las prácticas sociales.

Según la autora, del mismo modo que los seres humanos aprenden los procedimientos adecuados para el uso y producción de herramientas específicas, aprenden también determinados procedimientos sociales adecuados en la internación y en la interpretación de los elementos presentes en las prácticas de diferentes instituciones sociales. El contexto, por lo tanto, es una de las condiciones para el aprendizaje.

Así, es posible comprender que el aprendizaje en el espacio escolar le proporciona al niño procedimientos para lidiar con un área específico de objetos y herramientas, mientras

³ essa relação reflète o período da idade de desenvolvimento da criança. O período da idade de desenvolvimento da criança não é a mesma coisa que a idade biológica da criança. A idade de desenvolvimento da criança ou período da idade reflète a relação qualitativa da criança com seu ambiente (meio) e depende da orientação motivacional da criança. Essa relação qualitativa da idade específica é conceituada por Elkonin como o motivo principal da criança (FLEER; HEDEGAARD, 2013, p. 07, tradução nossa, grifos do autor).

que el aprendizaje en el ambiente familiar, por ejemplo, relación con otros procedimientos y modos de actuar. En otras palabras, Hedegaard (2004) plantea la idea de que dentro de las diferentes instituciones hay distintas prácticas sociales, estas prácticas demandan del niño determinadas disposiciones y habilidades y el aprendizaje se hace presente en la interacción establecida entre el niño y las tradiciones culturales realizadas en las prácticas de las diversas instituciones sociales, o sea, en las demandas que los diversos ‘ambientes de actividades’ hacen al niño.

Las contribuciones de Flear e Hedegaard (2013) están acorde con nuestra intención de (re) pensar la enseñanza infantil. Con los resultados de las investigaciones desarrolladas y presentadas por las autoras se amplía nuestra visión acerca del desarrollo del niño presente en este espacio, pues es posible comprender que la formación y los procesos de aprendizaje del niño no ocurrirán solo en el ambiente escolar.

Conforme señalado, el niño participa de diferentes instituciones sociales como: la familia, la escuela, los clubes de recreación, iglesias, etc.; que contribuyen con su formación y desarrollo. Frente a ello, se hace necesario que el profesor tenga esta percepción y busque comprender mejor al niño con el cual está trabajando, o sea, comprender este niño al ingresar en el espacio escolar con hábitos, valores y comportamientos traídos de otras instituciones.

Para ello, es necesario que el profesor tenga claro tanto su papel como profesional, cuanto de la función de la Enseñanza Infantil de promover el desarrollo de los niños por medio del aprendizaje científico. En otras palabras, la práctica escolar incluyendo, por lo tanto, la Enseñanza Infantil se diferencia de las demás instituciones sociales por presentar esta especificidad.

El entendimiento más amplio y completo del niño también permite que el profesor de la Enseñanza Infantil no actúe conforme preconceptos establecidos por (in) comprensiones superficiales e inmediatistas acerca del comportamiento infantil, por ejemplo, de atribuir determinadas patologías o dificultades que son prácticas comunes en el ambiente familiar.

Frente a lo expuesto, al presentar esta comprensión más amplia de los procesos de aprendizaje y desarrollo del niño, pensando en el contexto de la Enseñanza Infantil, a continuación trataremos como en el ‘ambiente de actividades’ construido, pensado, planeado de la escuela de Enseñanza Infantil al juguete puede/debe ser generadora de conocimientos científicos y mientras tanto ejercicio libre para el niño construir conceptos y percepciones del mundo.

El juego conceptual (*conceptual play*)

En este ítem presentamos la propuesta del juego conceptual desarrollada por Marilyn Fler para ejemplificar algunas posibilidades de cómo el juego puede ser contemplado en el espacio de la Enseñanza Infantil. Es válido subrayar más de una vez que no defendemos la aplicación idéntica de tal propuesta en las escuelas infantiles brasileñas, puesto que traeremos un modelo teórico y, aunque Marilyn Fler señale algunos ejemplos en sus trabajos, su materialización depende de las condiciones de cada contexto.

Nuestra intención es posibilitar al lector maneras para (re) pensar la Enseñanza Infantil ampliando las posibilidades de acción e intervención del profesor en la actividad lúdica, teniendo en cuenta contribuir con el aprendizaje científico, a partir de la formación de conceptos.

Para Fler (2010), el juego conceptual representa una teoría y un modelo de los niños en la Educación Infantil. El enfoque de tal propuesta está en la construcción del conocimiento teórico y por estar basado en la perspectiva Histórico-cultural, esta propuesta de juguetes posibilita que el niño cree una situación imaginaria y a partir de ella sea capaz de cambiar los significados de los objetos y de sus acciones, moviéndose hacia adentro y afuera de las situaciones imaginarias creadas.

Fler (2010) anclada en la Teoría Histórico-cultural afirma que la formación conceptual ocurre en dos niveles: el cotidiano y el académico (o científico). En el nivel cotidiano el aprendizaje de los conceptos surge del contacto directo con el mundo, lo que lleva a comprensiones de carácter intuitivo sobre las cosas, o sea, en este nivel el niño puede interactuar con el mundo real sin tener una comprensión científica de los fenómenos, situaciones y acciones. Ya en el nivel académico (o científico) es necesaria alguna forma sistematizada para enseñarle estos conceptos para el niño. Para la autora, cuando los conceptos científicos y las experiencias son importantes para el aprendizaje y desarrollo del niño y deben ser pensados dialécticamente.

El juego se relaciona directamente con las experiencias cotidianas del niño y depende, por lo tanto, de las condiciones sociales ofrecidas. Aunque las reglas presentes en las situaciones imaginarias son derivadas del mundo real, estableciendo una relación dialéctica entre imaginación y realidad.

Frente a ello, Fler (2010) entiende que propuestas pedagógicas basadas en el jugar presentan gran potencial para crear contextos en los cuales la cognición cotidiana del niño

pueda ser evidenciada, representando un mecanismo para que el juego sea promovido como un *locus* para la introducción de nuevos conceptos.

Sin embargo, es necesario que el profesor comprenda el niño presente en este ambiente de un modo amplio, conforme expuesto en el ítem anterior: comprender que el niño se desarrolle por medio de las prácticas sociales, de los ‘ambientes de actividades’ presentes en los diferentes espacios institucionales y en la Enseñanza Infantil necesita cumplir con su función de aprendizaje científico.

Partiendo de la idea que el niño puede experimentar el mundo en que vive sin necesariamente tener consciencia de él, es decir, estar en interacción con el ambiente físico sin comprender los conceptos científicos presentes, notamos la importancia del desarrollo conceptual del niño para que él pueda comprender mejor la realidad en que está insertado, ampliándose también las posibilidades de acción en esta realidad.

Sin embargo, para que el profesor pueda relacionar los conceptos cotidianos y científicos del niño promoviendo de hecho una construcción conceptual, algunas conexiones son necesarias entre él y el niño.

En los ejemplos traídos en Flear (2010), estas conexiones son más evidentes. En una de las situaciones descritas un niño está jugando en el área externa de la niñería con óleo, arena, agua y otros objetos, afirmando que estaba preparando un *milk-shake*. La profesora intervino en el juego y le preguntó cómo la arena, el agua y el óleo se habían apartado en la combinación, pero el niño no se interesó por el cuestionamiento de la profesora, ya que estaba involucrado en la situación imaginaria de preparar un *milk-shake*.

Se notó que aunque la profesora haya intentado enfocar la atención del niño para los materiales (agua, óleo y arena), él la ignoraba. La acción del niño no estaba siendo determinada por los objetos reales, imposibilitando que la cuestión de las propiedades del óleo, arena y agua fuesen abordadas, o sea, la profesora no logró introducir nuevos conceptos para el niño en esta situación pues no fue lo suficiente solo poner a disposición determinados materiales y/u objetos para que el niño se interesara en descubrir nuevos conocimientos y conceptos acerca de ellos.

Al contrario de lo que la profesora imaginaba, el enfoque del niño se direccionó para la acción de cocinar y no para las propiedades de los materiales. El niño jugaba a partir de este motivo, estaba conscientemente analizando conceptos cotidianos y exhibiendo un fuerte objeto/motivo (*object-motive*) para la imitación de la vida cotidiana.

Tal situación ilustra cómo el juego revela no solamente aspectos del mundo real como también de la situación imaginaria, o sea, de las experiencias y conocimientos acumulados.

Para Fleer (2010), la profesora no logró cambiar el enfoque conceptual del niño, pues se encontraban en mundos conceptuales paralelos.

Percibimos con este ejemplo que el juego del niño en el espacio pre-escolar no contribuye directamente para la comprensión y aprehensión de nuevos conceptos, conforme pretendía la profesora. Fleer (2010) señala la necesidad e importancia de establecer una intersubjetividad contextual y conceptual (*conceptual and contextual intersubjectivity*) entre el niño y el profesor. En esta relación, el profesor estructura pedagógicamente el juego por medio de una situación imaginaria basada en los conceptos cotidianos del niño, creando un espacio conceptual, compartido (*shared conceptual space*), posibilitando el pensamiento compartido sostenido (*sustained shared thinking*).

De otro lado, en otra situación traída por Fleer (2010) una profesora y su asistente fueron capaces de establecer esta relación con el alumno y, al introducir nuevos conceptos científicos, llevaron al niño a pensar teóricamente.

El ejemplo describe una pre-escuela con gran arena externa, muchas plantas e insectos. Uno de los alumnos observaba mucho este ambiente, haciendo que la profesora pusiera su atención para esta actitud; ella también sabía que los padres de este alumno eran científicos.

En una determinada situación el alumno quedó muy aflicto al ver una especie de hormiga dentro de su escuela, al ser cuestionado por la profesora sobre el motivo de su preocupación, él dijo que estaba con miedo que uno de los niños fuera mordido por la hormiga o que la hormiga fuera herida por ellas.

Frente a esta situación, la profesora propuso que ellos reubicasen la hormiga para un lugar más apropiado. El niño identificó una característica visual de esta hormiga, probablemente con los conocimientos que ya poseía por medio de su ambiente familiar, percibiendo que ella no debería estar en aquél local. Él sabía que una de las características de aquella especie de hormiga era sus pinzas afiladas que podrían herir a los niños.

Con esta situación, la profesora fue capaz de apoyar el pensamiento teórico del niño, a medida en que escuchó atentamente sus preocupaciones para poner la hormiga en otro lugar. Además de eso, llevando a cabo elevar el nivel de pensamiento la profesora estructuró el aprendizaje con la intención de construir pensamiento y conocimiento teórico. De este modo, la profesora partió del interés de un alumno sobre los elementos presentes en el área externa de la escuela y estructuró actividades que promoviesen la comprensión científica de este espacio.

La profesora propuso que el alumno observase el área externa con una lupa y apuntase en un papel todo lo que veía, este papel sería un mapa. Esta actividad generó un motivo para que los demás niños también quisieran buscar animales presentes en aquel espacio.

Al explorar importantes dimensiones del pensamiento teórico, esta situación posibilitó que los niños generasen una representación mental del objeto material, este objeto creado mentalmente sería capaz de ser sustituido por otra representación. Los insectos y el área externa fueron transformados en un modelo relacional de insectos y hábitats, mientras que “La construcción del diseño se vuelve un modelo mental. El modelo es una abstracción y esta abstracción es caracterizada por las inter-relaciones entre dependencia e independencia de los factores asociados con el objeto material” (FLEER, 2010, p. 83).

En otro momento el niño mostró el mapa que había hecho y marcó un ‘X’ en determinado lugar y le invitó a la profesora para seguirlo para que juntos encontrasen en el área externa el lugar marcado por él en el mapa. Tras estas situaciones, una serie de actividades fueron desarrolladas utilizando el mapa, produciendo y expandiendo con más detalles y conocimientos acerca de los insectos y sus *hábitats*.

Para Fleer (2010), el niño fue capaz de establecer un modelo que representa el inicio de la construcción del conocimiento teórico, ya que estableció un modelo relacional entre insectos y *hábitats*.

En la situación descrita la profesora logró introducir conceptos científicos para el alumno, porque ambos se encontraban en el mismo mundo conceptual, o sea, la intersubjetividad conceptual y contextual fue contemplada. La profesora propuso actividades a partir de lo que motivaba el alumno, trayendo nuevos conocimientos (científicos) a partir de su interés.

Con esta situación, la profesora contribuyó para que se formasen nuevos motivos, también, en los demás niños del grupo. Lo que antes podría no ser interesante para todos, con las acciones de la profesora surgieron nuevos intereses. La intersubjetividad conceptual y contextual también puede ser establecida dentro del juego conceptual, solo a partir de esta relación que el profesor será capaz de entrar en la situación imaginaria del niño para introducir nuevos conceptos científicos.

La broma le proporciona al profesor identificar los conocimientos que los niños ya poseen, así como sus intereses y lo que motiva determinada actividad, además de la oportunidad de traer nuevos conceptos, como los conceptos científicos en el ámbito de la Educación Infantil.

Frente a lo expuesto, vemos la propuesta del juego conceptual como una posibilidad de la broma contribuir con el desarrollo conceptual de los niños en la Educación Infantil. La percepción consciente de los conceptos, conforme planteado en Fleer (2010), es posible por medio de un sistema basado en relaciones específicas de generalización entre los conceptos.

A partir de las ideas presentadas, es posible destacar la importancia del profesor de la Educación Infantil comprender los conceptos cotidianos que el niño posee, y mientras que estos conceptos son evidenciados, por ejemplo, durante la broma, introducir conceptos científicos para explicar la vida cotidiana y de este modo, también transformarla, o sea, el objetivo es que haya un cambio en la relación del niño con su realidad.

Sin embargo, la introducción de conceptos científicos en la Educación Infantil no ocurre exclusivamente por medio de la broma, acorde con las ideas presentes en Fleer (2010), es posible entender que los momentos lúdicos pueden contribuir con el aprendizaje científico y el desarrollo de otros aspectos del niño, pero que no dependen solo de estas situaciones.

La comprensión del conocimiento teórico ayuda al niño en la orientación de sí propia y genera herramientas simbólicas que pueden ser utilizadas en otros contextos. Ya el pensamiento empírico está relacionado con la preparación de la realidad y es una forma de pensamiento derivado de la actividad sensorial de las personas con relación al objetivo de la realidad, representando la forma primaria de pensamiento. Esta forma primaria de pensamiento no traspasa el conocimiento inmediato de la realidad, sin desconsiderar su importancia, ya que posibilita la separación de los atributos de los objetos o fenómenos y su designación.

Conocimiento y pensamiento teórico apoyan el niño en la construcción de modelos, como en el ejemplo que la profesora contribuyó con la construcción del pensamiento teórico del niño. El niño para a tener consciencia del objeto material (en el caso del ejemplo, el mapa) como una representación de la acción mental. Por medio de esta reflexión consciente del objeto material el niño puede descubrir la esencia de un fenómeno.

El mapa, en este ejemplo, representa un modelo mental y relacional, que reproduce o construye el objeto en nivel ideal. El mapa fue importante para construir el conocimiento relacional y apoyar el pensamiento teórico, permitió que el niño llevase los modelos creados para otros contextos, pensando y actuando de modo diferente.

Al establecer este conocimiento relacional, la relación del niño con el mundo se cambia, posibilitando que él establezca una relación diferente con la realidad, contemplando la idea defendida por las autores analizadas de cambio en la relación del niño con el mundo en que está insertado. Identificar los conceptos científicos fundamentales permite que el profesor

estructure el trabajo en la Educación Infantil, posibilitando la construcción del pensamiento y del conocimiento teórico.

De este modo, podemos concluir que la propuesta del juego conceptual defendida por Marilyn Fleer desvela la relación dialéctica entre la imaginación y la cognición, evidenciando que ellas deben actuar en unidad.

Comprendiendo la situación imaginaria como un acto consciente, en el juego conceptual la perspectiva del niño es considerada, pero el profesor desempeña un papel activo en su conducción y en su desarrollo, que el trabajar la imaginación y la cognición en unidad, contemplará también importantes aspectos cognitivos. Por lo tanto, el juego conceptual trae algunas posibilidades de la broma ser utilizada en el espacio de la Educación Infantil para contribuir con el aprendizaje científico del niño.

Consideraciones finales

Este artículo tenía por objeto presentar las contribuciones de autores contemporáneos de la Teoría Histórico-cultura para la Educación Infantil, destacando el papel del juego y la importancia de reconocer los diferentes ‘ambientes de actividades’ a los cuales el niño es expuesto. Para ello describiremos brevemente sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje del niño, imprescindibles para pensar el papel de la actividad lúdica en el desarrollo del niño, a continuación, presentamos la propuesta del juego conceptual de Marilyn Fleer.

Notamos que así como en los materiales analizados, el juego también es visto como central para la Educación Infantil brasileña, refrendada en diferentes publicaciones oficiales producidos por el Ministerio de la Educación tales como: Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil – RCNEI (1998) y las Directrices Nacionales para la Educación Infantil – DCNEI (2012). Sin embargo, al analizar tales documentos, notamos que a pesar de ser reconocida la importancia del juego en la Educación de los niños menores de cinco años, su papel, posibilidades y función todavía son poco explorados.

Para el RCNEI, el juego es considerado como una actividad interna del niño, basada en la imaginación y en la interpretación de la realidad. Así, lo que motiva al niño a jugar también se encuentra internamente. Según el documento, la intervención del adulto, en el caso el profesor, en el juego del niño debe ocurrir por medio de la observación y su auxilio consiste en la oferta de materiales y de espacios para el juego.

Las situaciones de aprendizaje orientadas por el profesor deben ser estructuradas a partir de la escucha de los niños, o sea, así como en el juego, el aprendizaje en el ambiente de

la Educación Infantil depende del propio niño que es capaz de ampliar sus conocimientos en situaciones de interacción social o sola, el profesor compete el papel de mediador.

En estos documentos percibimos que el juego es presentado de modo superficial, sin la adecuada profundización teórico, aunque sea señalado como importante para la Educación Infantil.

El RCNEI en particular acaba por poner el juego en el plan subjetivo, obscureciendo sus referencias teóricas con respecto al desarrollo infantil con el uso del eclecticismo (mezcla de autores de posturas teóricas distintas), generando confusión en la propia comprensión conceptual y también didáctico metodológica del jugar.

Del modo como el juego es expuesto en estos materiales, el profesor de la Educación Infantil no encuentra un respaldo que contribuya con el planeamiento de sus actividades pedagógicas y contemplan el jugar en las guarderías y escuelas infantiles superando el carácter espontáneo ya presente en las aulas de clase.

La falta de este aparato se debe al hecho de la concepción defendida por estos materiales no reconocer la importancia del papel del profesor, tanto en el desarrollo de la actividad lúdica, cuanto en los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los bebés y de los niños menores de cinco años.

Se refuerza lo que Arce (2013) y Hai A. (2018) consideraron los tres mitos que se necesitan disolver en el interior de las escuelas de Educación Infantil. El primer mito versa justamente respecto al papel del profesor minimizado, llegando por veces a ser apagado en el trabajo pedagógico para que se garantice el libre aprendizaje del niño. El segundo mito de la supremacía del juego libre, espontáneo, como algo que libertaría el niño de las amarras que esclavizan a nosotros adultos. Por fin, el tercer mito, pautado en la idea de que enseñar es algo maléfico, malo, cuando hablamos de niños pequeños. Todos estos mitos se apoyan en una concepción maturacional y espontaneísta del desarrollo infantil y, de cierto modo, en una concepción romántica de la niñez y niño, que ha dificultado el diálogo del área con los avances obtenidos en el entendimiento del desarrollo humano a partir de las ciencias cognitivas, de las neurociencias y de la propia psicología como un todo.

Diferente de la visión abordada en los documentos analizados trajimos a partir de la Teoría Histórico-cultural algunos conceptos e ideas relevantes para pensar, planear y conducir el juego en el espacio de la Educación Infantil.

Entre las contribuciones de los autores contemporáneos destacamos la clareza de la Educación Infantil estar comprometida con el aprendizaje científico del niño. A partir de esta idea, Marilyn Flear formula un modelo de juego (*conceptual play*) como una posibilidad de la

atividade lúdica ser contemplada na Educação Infantil, tendo em conta atingir sua finalidade.

Acordamos com Acre (2013) e Hai A. (2018) que o exercício do ‘pensamento compartilhado sustentado’ se constitui em poderosa ferramenta para o trabalho em sala de Educação Infantil não só durante a atividade do jogo, mas durante as demais atividades em sala. É necessário que o professor programe suas atividades diárias de modo a contemplar momentos de atividades estruturadas (atividades de ensino direcionadas pelo professor), atividades em que a criança está encorajada a tomar a iniciativa, protagonizando-a. O ‘pensamento compartilhado sustentado’ se torna momento privilegiado para a construção da aprendizagem. O jogo pensado a partir do que apontamos ganha importância que possui no processo de desenvolvimento e descoberta do mundo por parte da criança.

AGRADECIMENTOS: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE - UFSCar) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

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: Editora Alínea, 2013. p. 17-40.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2012.

CHAIKLIN, S. D.; HEDEGAARD, M. Cultural-historical theory and educational practice: some radical-local considerations. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 30-44, 2013.

FLEER, M. **Early learning and development: cultural-historical concepts in play**. New York: Cambridge University Press, 2010.

FLEER, M.; HEDEGAARD, M. **Play, learning, and children’s development: everyday life in families and transition to school**. New York: Cambridge University Press, 2013.

HAI, A. A. **Educação infantil: alimentação, neurociências e tecnologia**. Campinas: Editora Alínea, 2018.

HEDEGAARD, M. A cultural-historical approach to learning in classrooms. **Outlines: Critical Practice Studies**, v. 6, n. 1, p. 21-34, 2004.

HEDEGAARD, M. The significance of demands and motives across practices in children's learning and development: an analysis of learning in home and school. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 3, p. 188-194, 2014.

Cómo referenciar este artículo

HAI, A. A.; FARI, M. de O. (Re) significando o brincar na educação infantil a partir da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 95-109, jan./mar. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12251>

Remitido en: 13/02/2019

Revisões requeridas: 26/03/2019

Aprobado en: 20/06/2019

Publicado en: 02/01/2020