

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PRÉ-ESCOLA NA TRANSIÇÃO
DO JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

ELENICE GONÇALVES SIMONI

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PRÉ-ESCOLA NA TRANSIÇÃO DO JOGO DE
PAPÉIS SOCIAIS PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO: CONTRIBUIÇÕES DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por ELENICE GONÇALVES SIMONI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

Orientadora:
Profa. Dra.: HELOISA TOSHIE IRIE SAITO

MARINGÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S599o	<p>Simoni, Elenice Gonçalves</p> <p>A organização do ensino na pré-escola na transição do jogo de papéis sociais para a atividade de estudo : contribuições da teoria histórico-cultural / Elenice Gonçalves Simoni. - Maringá, PR, 2023. 84 f.: il., figs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.</p> <p>1. Educação. 2. Desenvolvimento do psiquismo. 3. Pré-escola. 4. Trabalho pedagógico. 5. Teoria histórico-cultural. I. Saito, Heloisa Toshie Irie, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p>
-------	---

CDD 23.ed. 372.21

ELENICE GONÇALVES SIMONI

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PRÉ-ESCOLA NA TRANSIÇÃO
DO JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira – UEL

Profa. Dra. Hilusca Alves Leite – UEM

Profa. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira – UEL

Profa. Dra. Glaciane Cristina Xavier Mashiba – UEM

Maringá, 20 de abril de 2023

AGRADECIMENTOS

Expresso, a seguir, os meus profundos agradecimentos.

À minha família, que sempre me incentivou na minha jornada de formação.

Às minhas amigas de trabalho, pelo cuidado, amizade e incentivo no processo de pesquisa.

À orientadora desta pesquisa, Professora Doutora Heloisa Toshie Saito, pela competência, sabedoria e paciência que demonstrou durante todo o período do mestrado, em especial, no período de escrita.

Às Professoras Doutoras Marta Regina Furlan de Oliveira e Hilusca Alves Leite, pela leitura cuidadosa e valiosas sugestões e contribuições para a minha qualificação.

Ao Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI), por todas as discussões e estudos.

A todos os professores e colaboradores da Graduação de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pelos ricos conhecimentos em meu percurso acadêmico.

Ao município de Maringá-PR, por permitir meu desenvolvimento enquanto pesquisadora e profissional.

SIMONI, Elenice Gonçalves. **A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PRÉ-ESCOLA NA TRANSIÇÃO DO JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar a organização do ensino na pré-escola e as suas contribuições para a promoção do desenvolvimento infantil na transição do jogo de papéis sociais para a atividade de estudo. A motivação para o desenvolvimento da temática da referida dissertação foi devido: ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores; aos estudos acadêmicos realizados em projetos de pesquisa vinculados ao Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil – GEFOPPEI; à participação no programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e em eventos acadêmicos nacionais e internacionais decorrentes do percurso profissional. A partir de todas essas ações, constatamos que as práticas pedagógicas presentes nas instituições de ensino da Educação Infantil devem ser contextualizadas e repletas de significados, com atividades que resgatem o conhecimento prévio das crianças, apresentem o novo conceito de maneira diversificada, relacionando-o à realidade vivenciada, a fim de que possam contribuir para o desenvolvimento das máximas potencialidades da criança garantidas via apropriações dos objetos materiais e intelectuais da cultura e suas funções sociais para os quais foram criados, de modo a não se pautarem em práticas descontextualizadas e desprovidas de significados. Assim, no decorrer da pesquisa, buscou-se responder como deve ser a organização do ensino das atividades na pré-escola para a promoção da transição da atividade do jogo de papéis sociais para a atividade de estudo, de maneira a considerar os interesses da criança e a sua ação no processo de aprendizagem. A pesquisa é de natureza bibliográfica, com estudos das obras clássicas e contemporâneas, embasadas na Teoria Histórico-Cultural, que versam sobre o desenvolvimento infantil, a periodização do desenvolvimento psíquico, o conceito de atividade e a importância da organização do ensino para a promoção do desenvolvimento integral da criança. Com base nesses estudos, foram levantadas algumas categorias essenciais para a organização do ensino na pré-escola e, a partir da análise delas, verificamos a necessidade de a organização do ensino estar pautada nas seguintes categorias essenciais: observância da realidade social; período de desenvolvimento; proposições educativas qualitativas; interações sociais e mediações; espaços e tempos; e avaliação. Como síntese conclusiva, podemos afirmar que a organização do ensino na pré-escola deve ter como objetivo principal a formação plena da criança. Isso significa que a educação deve ser vista como um processo que permite que a criança se aproprie das formas culturalmente humanas por meio da mediação do professor, que interfere na zona de desenvolvimento proximal, desafiando e estimulando a criança a novas aprendizagens. Para isso, é necessário que o ensino estabeleça metas promotoras das máximas potencialidades humanas, presentes no patrimônio

cultural, e que precisam ser apropriadas em forma de conteúdos, por meio de metodologias enriquecidas, diversificadas, variadas e contextualizadas.

Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento do psiquismo infantil. Trabalho pedagógico. Pré-escola. Psicologia histórico-cultural.

SIMONI, Elenice Gonçalves. **THE ORGANIZATION OF TEACHING IN PRESCHOOL IN THE TRANSITION FROM SOCIAL ROLE-PLAYING TO STUDY ACTIVITY: CONTRIBUTIONS FROM CULTURAL-HISTORICAL THEORY.** 84 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2023.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the organization of teaching in preschool and its contributions to the promotion of child development in the transition from social role-playing to study activity. The motivation for developing the theme of this dissertation was due to: the admission to the Postgraduate Program in Education (PPE) at the State University of Maringá (UEM), in the research line Teaching, Learning and Teacher Training; the academic studies carried out in research projects linked to the Study Group on Teacher Training and Pedagogical Practices in Early Childhood Education - GEFOPPEI; the participation in the federal program Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (National Pact for Literacy at the Right Age) and in national and international academic events resulting from the professional path. From all these actions, we can see that the pedagogical practices at the Kindergarten teaching institutions must be contextualized and full of meanings, with activities that rescue the children's previous knowledge, present the new concept in a diversified way, relating it to the reality experienced, so that they can contribute to the development of the child's maximum potential guaranteed via the appropriation of the material and intellectual objects of culture and their social functions for which they were created, so that they are not based on decontextualized and meaningless practices. Thus, in the course of the research, we sought to answer how the teaching of activities in preschool should be organized to promote the transition from role-playing to study activity, so as to consider the child's interests and its action in the learning process. The research is bibliographic in nature, with studies of classical and contemporary works, based on the Cultural-Historical Theory, which deal with child development, the periodization of psychic development, the concept of activity, and the importance of the organization of teaching to promote the full development of the child. Based on these studies, some essential categories for the organization of teaching in preschool were identified and, based on their analysis, we found the need for the organization of teaching to be based on the following essential categories: observance of social reality, period of development, qualitative educational proposals, social interactions and mediations, spaces and times, and evaluation. As a concluding summary, we can state that the organization of teaching in pre-school should have as its main objective the full education of the child. This means that education should be seen as a process that allows the child to appropriate culturally human forms through the mediation of the teacher, who interferes in the zone of proximal development, challenging and stimulating the child to new learning. For this, it is necessary that teaching establishes goals that promote the maximum human potentialities, present in the cultural heritage, and that need to be appropriated in the form of content, through enriched, diversified, varied, and contextualized methodologies.

Keywords: Education. Child's psyche development. Pedagogical work. Preschool. Cultural-historical psychology.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Esquema sobre a periodização infantil.....	44
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CONCEITO DE ATIVIDADE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	18
2.1 A edificação da consciência humana	25
3. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO.....	29
3.1 Períodos do desenvolvimento do psiquismo da criança até os 7 anos	30
3.1.1 Primeira Infância.....	38
3.1.2 Infância	45
3.2 A brincadeira como atividade na pré-escola	48
4. O ENSINO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	52
4.1 Conceito de aprendizagem e desenvolvimento	52
4.2 Conceito de ensino	54
5. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO	57
5.1 A organização do ensino na pré-escola	62
5.2 Categorias essenciais para a organização do ensino com vistas à transição da atividade de jogo de papéis sociais à atividade de estudo	65
6. CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS.....	79

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da minha experiência profissional na área da Educação e, em especial, na Educação Infantil enquanto professora, assessora pedagógica, formadora educacional e gerente da Educação Infantil¹, foi se delineando o interesse por estudar a organização do ensino na instituição educacional. Por diversas vezes, o tema foi analisado de maneira pontual, no ambiente de trabalho, para a melhoria da qualidade da práxis pedagógica. Em todos os momentos de análise, os profissionais envolvidos sempre chegaram à conclusão de que era necessária uma organização do ensino adequada para que se pudesse promover o desenvolvimento da criança.

Participações em projetos de pesquisa, como “Olhares e novos olhares I/II: analisando e ressignificando a prática docente”, no Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil – GEFOPPEI, além do programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, permitiram confirmar a afinidade teórica e o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e metodológicos na área da Educação, especialmente quanto à organização do ensino, ancorada na Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.

Devido às atividades elencadas terem acontecido junto aos profissionais que atuam na Educação Infantil, suscitaram-se muitos questionamentos relativos à importância de se ter uma adequada organização do ensino das atividades na pré-escola. A partir dos questionamentos sobre o referido tema, foi possível analisar, mais profundamente, a prática pedagógica na Educação Infantil, o que nos permitiu constatar a predominância de atividades propostas pelos professores, geralmente, padronizadas, descontínuas e destituídas de sentido às crianças, com conteúdos conceituais limitados, ausência de planejamento prévio e a criança como sujeito ouvinte e passivo, submetendo-se apenas aos comandos do adulto, caracterização esta corroborada pela literatura da área.

¹ Em breves momentos da dissertação, recorrerei à primeira pessoa do singular, a fim de demarcar minhas perspectivas sobre o contexto no qual me proponho a refletir.

Ao analisar a produção científica brasileira sobre a organização do ensino na Educação Infantil de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, é possível afirmar que o profissional que atua com a criança da pré-escola é aquele que organiza, adequadamente, o processo educativo. Dessa forma, para que a criança tenha seus processos internos de desenvolvimento acionados, é necessário, para além de frequentar a instituição educativa, ter acesso aos conceitos científicos por meio de situações de ensino adequadas.

É fulcral considerar que o desenvolvimento psíquico da criança ocorre por meio da apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade e, para que ela se aproprie dessa cultura, é necessário que seja envolvida em atividade geradora de necessidade (LEONTIEV, 2017). Diante disso, defendemos que a correta organização do ensino das atividades na pré-escola pode influenciar, qualitativamente, nesse processo, pois operará sobre a atividade da criança, determinando, assim, o desenvolvimento do seu psiquismo. De acordo com Leontiev (1972), o desenvolvimento psíquico ocorre a partir da interação do indivíduo com o meio ambiente, mediada por instrumentos ou ferramentas culturais. O autor acreditava que a atividade humana é mediada por esses instrumentos culturais, que incluem a linguagem, a escrita, as ferramentas e os artefatos, os quais são internalizados pelo indivíduo e se tornam parte do seu psiquismo, permitindo que ele realize atividades cada vez mais complexas.

Assim, com o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (PPE), justifica-se a motivação para o desenvolvimento da temática da referida dissertação, cujo objetivo é investigar a organização do ensino na pré-escola e as suas contribuições para a promoção do desenvolvimento infantil na transição do jogo de papéis sociais para a atividade de estudo. Entendemos que as práticas pedagógicas presentes nas instituições de ensino da Educação Infantil devem ser contextualizadas e repletas de significados, com atividades que resgatem o conhecimento prévio das crianças, apresentem o novo conceito de maneira diversificada, relacionando-o à realidade vivenciada, para que possam contribuir para o desenvolvimento das máximas potencialidades do educando, garantidas nas apropriações dos objetos materiais e intelectuais da cultura e suas funções sociais para os quais foram criados, de modo a não se pautarem em práticas descontextualizadas e desprovidas de significados.

Para isso, a organização do ensino deve ter papel de destaque, pois, a fim de que, realmente, a criança tenha o seu desenvolvimento pleno garantido, o ensino precisa ser organizado de maneira intencional e significativa. Para compreender um pouco mais sobre a construção histórica dos objetivos da Educação Infantil, a seguir, destacamos alguns pontos relevantes que nos ajudarão a pensar na Educação Infantil da atualidade e a importância do ensino organizado nessa etapa.

De forma a realizar uma breve revisão histórica sobre a Educação Infantil no Brasil a partir de pesquisas de diferentes autores, como Dermeval Saviani (2010), Newton Duarte (2011), Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (1994) e Tizuko Morchida Kishimoto (1988), verificamos que a educação de crianças pequenas se institucionalizou na sociedade brasileira nas últimas décadas.

A primeira iniciativa brasileira de atendimento à criança pequena se deu por meio da “Roda dos Expostos”, considerada uma ação de caráter assistencialista que tinha como objetivo o acolhimento das crianças de mães solteiras, fruto de uniões ilegítimas, e o cuidado em relação à higiene, alimentação, moradia e bem-estar da criança para a redução dos altos índices de mortalidade infantil. Porém, muitas vezes, o próprio objetivo da instituição não era cumprido, tendo em vista as altas taxas de mortalidade infantil das crianças acolhidas.

Com a Revolução Industrial, a força de trabalho passou a ser basilar, e a força de trabalho feminina ganhou espaço. As mulheres, que até então tinham a função dos afazeres domésticos e da educação dos filhos, assumiram os postos de trabalho nas indústrias. Nessa nova configuração da ocupação da mulher na sociedade, as crianças deixaram de ter os cuidados da família/mãe durante o período de trabalho dos pais. Assim, os responsáveis das crianças, preocupados com a segurança e os cuidados com os filhos, iniciaram reivindicações para que fossem criados locais onde as crianças pudessem ficar no decorrer do período de trabalho.

Nesse contexto, segundo Kishimoto (1988), as primeiras instituições pré-escolares foram inauguradas pelas indústrias para atender às crianças, aos filhos dos operários. Essas instituições tinham caráter assistencialista e seu foco estava mais voltado para os cuidados gerais do que para a educação das crianças pequenas. Por outro lado, o atendimento às crianças da classe burguesa era ofertado em instituições denominadas jardins de infância. Nessas instituições, as crianças tinham acesso não somente aos cuidados de higiene e bem-estar, mas, principalmente, ao ensino formal.

Na década de 1980, alguns estudos e pesquisas apontaram discussões em relação à real função social da creche e da pré-escola. A partir dessas discussões, houve um avanço em relação à importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças, impulsionando a elaboração das legislações posteriores que versam sobre a garantia da educação para todos.

Uma das legislações instituídas foi a Constituição Federal de 1988, na qual a creche e a pré-escola foram estabelecidas como um direito de todos e necessárias para o desenvolvimento integral das crianças. Diante desse direito e necessidade, a creche e a pré-escola foram integradas à educação enquanto direito da família e dever do Estado. Dessa forma, a Educação Infantil, que contempla a creche e a pré-escola, passou a fazer parte da política educacional, instituindo, assim, a função pedagógica dessa etapa de ensino.

A determinação Constitucional que integrou a Educação Infantil à educação teve maior definição com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996. Nessa lei, a Educação Infantil foi instituída como primeira etapa da Educação Básica e passou a ser enfatizada a necessidade de articular o cuidar e o educar, de modo a integrar os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, considerando-a um indivíduo completo, total e indivisível.

Desde então, outras legislações foram definidas para a avaliação e elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Foram instituídos documentos importantes, como: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que servia como um guia para os profissionais da educação com os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas, mas não tinha a criança como foco principal; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), cujo foco se volta para a criança tendo as interações e a brincadeira como eixos estruturantes, bem como reforçava a importância do conhecimento cultural e científico produzido de acordo com os princípios éticos, políticos e estéticos, além de definir o cuidar e o educar como ações indissociáveis; o Plano Nacional de Educação (decênio 2014/2024), que definiu as dez diretrizes que devem guiar a educação brasileira e estabeleceu vinte metas e estratégias para a política educacional; e o documento mais atual, a Base Nacional Comum Curricular (2017), um documento normativo que determinou as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais que cada criança deve desenvolver na Educação Básica.

Paralelamente aos avanços das legislações, as práticas nas instituições também sofreram mudanças. A prática assistencialista, que tinha como objetivo somente os cuidados em relação à higiene, alimentação e bem-estar, deu lugar às práticas pedagógicas. Estas, na teoria, passaram a conduzir o fazer pedagógico dos profissionais, tendo como objetivo o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

Apesar do avanço em relação às práticas pedagógicas, ainda há necessidade de melhorias para que, realmente, a Educação Infantil cumpra com o seu papel de promover o desenvolvimento integral das crianças. No presente, é preciso que as práticas pedagógicas sistematizadas e intencionais visem à superação de práticas imediatistas, esvaziadas de sentido e conduzidas pelo senso comum. As práticas pedagógicas devem estar orientadas para a apropriação de conhecimentos e para a formação crítica e reflexiva das crianças, permitindo que elas se tornem sujeitos autônomos e capazes de compreender a realidade em que estão inseridos.

A prática pedagógica imediatista e esvaziada de sentido, muitas vezes realizada no senso comum, não consegue formar sujeitos críticos e reflexivos, limitando-se a reproduzir informações sem promover a compreensão e as reflexões sobre elas. Além disso, esse tipo de prática pode fortalecer estereótipos e preconceitos, reprodutores das desigualdades e injustiças sociais. Destarte, a Educação Infantil, enquanto instituição educativa, tem o dever de promover o desenvolvimento das complexas capacidades humanas das crianças que a frequentam.

De acordo com os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento. Na medida em que a criança é posta em situações intencionais e sistematizadas, ocorrem saltos qualitativos no seu desenvolvimento, diferentemente de quando ela participa de situações espontaneístas e cotidianas. Além das situações intencionais e sistematizadas, outro item imprescindível no processo de ensino é o fato de a criança ser considerada um sujeito ativo. A relevância da participação da criança em todo o processo de ensino é consensual não apenas para os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, mas também para outras vertentes teóricas. A criança deve se sentir pertencente ao grupo; deve ser sujeito de suas aprendizagens, e não objeto.

Nesse sentido, é possível compreender que, para o desenvolvimento da criança acontecer, o ensino deve ser intencional e sistematizado, e a criança deve ser

considerada um sujeito ativo em todo o processo. Diante disso, ao se pensar em ensino, há de se pensar na organização dele, uma temática que vem sendo muito discutida entre os profissionais que pesquisam a Educação Infantil e que entendem esse primeiro nível educacional como um primeiro momento da formação sistematizada da criança. Compreendemos que organizar o ensino, desde a Educação Infantil, é fundamental para a promoção das máximas potencialidades de cada criança em todo o seu processo de aprendizagem.

Embora as questões supracitadas sejam discutidas academicamente, também se destaca a experiência profissional a partir das observações e dos acompanhamentos realizados por, aproximadamente, dez anos como assessora e formadora educacional do município em que atuo. Pude perceber, por intermédio dessas ações, que, na prática da Educação Infantil, há uma reincidência da inexistência ou a existência de uma organização do ensino de baixa qualidade. Identifiquei essa situação aqui na nossa realidade em específico, mas, ao verificar publicações voltadas para a área da Educação Infantil, constatei que esse cenário também se estende tanto para as demais regiões do Brasil quanto para outros espaços internacionais. Portanto, isso demarca que as ações realizadas na Educação Infantil são incipientes, precisando avançar muito em termos de qualidade.

Diante do exposto, por meio de uma análise bibliográfica das obras clássicas e das pesquisas recentes sobre a organização do ensino na pré-escola, consideramos que o trabalho pedagógico deve ser intencional, com planejamento prévio que abarque os interesses e as necessidades da criança e a sua participação ativa em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é investigar a organização do ensino na pré-escola e as suas contribuições para a promoção do desenvolvimento infantil na transição do jogo de papéis sociais para a atividade de estudo, tendo como subsídio os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, de modo a considerar os interesses da criança e a sua ação no processo de aprendizagem para a superação das práticas espontaneístas e cotidianas ainda presentes nessa etapa de ensino.

Para examinar, exibir e levantar questões relacionadas à organização do ensino das atividades na pré-escola, recorreremos a autores clássicos, como Marx (2013), Vigotski (1998; 2006; 2008; 2009; 2010; 2017), Leontiev (1972; 2017; 2021), Davidov (1987; 1988), Elkonin (1987; 2009), Galperin (2017), Talízina (2017), Mukhina (1995), Kishimoto (1988; 1993), e contemporâneos, como Saviani (2008; 2010), Ottoni

e Sforni (2019), Marsiglia (2013), Martins (2013), Pasqualini (2006), Puentes (2013), Bernardes (2012), Duarte (2011; 2016), Lazaretti (2013) e Magalhães e Lazaretti (2019; 2020).

O trabalho foi organizado em seis seções, sendo a primeira a Introdução, que traz um breve resgate histórico da institucionalização da Educação Infantil. A segunda, denominada “Conceito de atividade na Teoria Histórico-Cultural”, aborda o que é a atividade humana. A terceira, intitulada “Teoria Histórico-Cultural e a periodização do desenvolvimento psíquico”, discute as atividades principais do desenvolvimento do psiquismo da criança até sete anos. Na quarta seção, “O ensino no processo de aprendizagem e desenvolvimento”, são apresentados o processo de aprendizagem, o desenvolvimento e o ensino. Na quinta, denominada “Organização do ensino”, evidencia-se como o ensino deve ser organizado na pré-escola para a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A sexta seção, por fim, é reservada à exposição de nossas conclusões acerca das reflexões aventadas no decorrer deste estudo.

2. CONCEITO DE ATIVIDADE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A atividade se configura como a categoria básica no Materialismo Histórico-Dialético. Marx (2013) postula que a atividade prática sensorial leva ao desenvolvimento histórico-social e individual dos sujeitos. De acordo com a perspectiva marxista, o desenvolvimento histórico-social e individual dos sujeitos é constituído pelas relações sociais e pelas condições materiais em que eles vivem. O autor pontua que a atividade prática sensorial é uma forma de atividade que pode desempenhar um papel importante nesse processo de desenvolvimento. Uma atividade prática sensorial envolve a utilização dos sentidos para compreender o mundo ao nosso redor. Por meio da atividade prática sensorial, as pessoas são capazes de explorar e compreender o ambiente em que vivem, adquirindo conhecimentos e desenvolvendo habilidades que são importantes para a sua sobrevivência e para o seu desenvolvimento.

Marx (2013) argumentou que a atividade prática é fundamental para o desenvolvimento humano, pois é por meio dela que os seres humanos transformam o mundo e, ao mesmo tempo, transformam a si mesmos. A atividade prática sensorial, por sua vez, pode desempenhar um papel importante nesse processo de transformação. Ao realizar atividades práticas sensoriais, as pessoas são capazes de desenvolver habilidades motoras, cognitivas e emocionais imprescindíveis para a sua sobrevivência e para o seu desenvolvimento. Além disso, uma atividade prática sensorial pode promover a interação social, permitindo a troca de experiências e conhecimentos entre os indivíduos. Assim, é possível compreender que uma atividade prática sensorial pode levar ao desenvolvimento histórico-social e individual dos sujeitos, pois, como já pontuado, é por intermédio dela que os indivíduos são capazes de transformar o mundo em que vivem e, concomitantemente, transformar a si próprios, adquirindo habilidades e conhecimentos importantes para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua contribuição à sociedade.

Conforme afirma Davidov (1988, p. 27, tradução nossa):

A categoria filosófica da atividade é a abstração teórica de toda prática humana universal, que tem um caráter sócio-histórico. A forma inicial de todos os tipos de atividade das pessoas é a prática histórico-social da raça humana, isto é, a atividade laboral coletiva, adequada,

sensorial e transformadora das pessoas. Na atividade, a universalidade do sujeito humano é revelada².

Nesse sentido, compreendemos que a categoria filosófica da atividade se refere ao papel da ação humana na construção da realidade e na transformação da natureza, sendo uma das categorias fundamentais da filosofia, já que está diretamente conectada à concepção do ser humano e do mundo. De acordo com essa categoria, a atividade humana é vista como uma das principais formas de expressão da vida e do desenvolvimento humano, porque, por meio dela, os seres humanos criam e transformam o mundo ao seu redor, satisfazendo suas necessidades e desenvolvendo capacidade cognitiva e prática.

Assim, a categoria da atividade é central nas concepções filosóficas que buscam compreender a relação entre a natureza e a cultura, entre o indivíduo e a sociedade e entre o sujeito e o objeto. Dessa maneira, a atividade humana é vista como uma das principais formas de mediação entre o homem e o mundo, permitindo que o ser humano se aproprie da natureza e a envolva em cultura.

Na compreensão dos psicólogos soviéticos, o conceito de atividade é um dos princípios centrais do estudo do desenvolvimento do psiquismo. Para Vigotski (2008), a atividade socialmente significativa configura o princípio explicativo da consciência; em outras palavras, a construção da consciência se dá de fora para dentro por meio das relações sociais. Nesse sentido, podemos afirmar que a consciência e a atividade são dois elementos cruciais para a Psicologia Histórico-Cultural e necessitam ser vistos como uma unidade dialética. Davidov (1988, p. 23, tradução nossa) assim discute:

Um problema fundamental se coloca diante dos psicólogos: descobrir como a dialética universal do mundo se torna patrimônio da atividade dos indivíduos, como eles se apropriam das leis universais do desenvolvimento de todas as formas de prática social e cultura espiritual³.

² La categoría filosófica de actividad es la abstracción teórica de toda la práctica humana universal, que tiene un carácter histórico-social. La forma inicial de todos los tipos de actividad de las personas es la práctica histórico-social del género humano, es decir, la actividad laboral colectiva, adecuada, sensorio-objetal, transformadora, de las personas. En la actividad se pone al descubierto la universalidad del sujeto humano.

³ Ante los psicólogos se plantea un problema fundamental: encontrar de qué manera la dialética universal del mundo se convierte en patrimonio de la actividad de los individuos, cómo éstos se apropian de las leyes universales del desarrollo de todas las formas de la práctica social y de la cultura espiritual.

A sistematização do conceito de atividade foi realizada por Leontiev (1972), na fundação da teoria psicológica geral da atividade. O autor aponta que a análise da atividade se trata do ponto decisivo e do principal método de conhecimento científico da reflexão psíquica, da consciência. Para esse teórico, no estudo das formas da consciência social, encontra-se a análise da vida cotidiana, das formas de produção desta e do sistema de relações sociais. Ainda, para Leontiev (1972), o estudo da psique individual configura a análise da atividade dos indivíduos nas condições sociais em que eles vivem e nas circunstâncias particulares deles.

Nesse sentido, torna-se evidente que o desenvolvimento humano é mediado pelas atividades que o sujeito realiza ao longo da vida – e que esse desenvolvimento ocorre por meio da apropriação das ferramentas e dos signos utilizados na atividade. Dessa maneira, o sujeito é capaz de internalizar as formas culturais de ação e compreensão do mundo, construindo, assim, a sua subjetividade. Para Leontiev (1972), as ferramentas são os objetos e instrumentos que o sujeito utiliza para realizar uma atividade, enquanto os signos são os sistemas simbólicos, como a linguagem que o sujeito utiliza para interpretar e compreender a realidade ao seu redor.

A atividade humana é objeto da psicologia, a unidade principal da vida do indivíduo concreto. Essa atividade possibilita levar o indivíduo a se inserir na realidade objetiva e entender de que forma esta se modifica em realidade subjetiva.

Asbahr (2005, p. 2) aponta para o seguinte aspecto:

A natureza objetual da atividade não se restringe aos processos cognoscitivos, mas estende-se à esfera das necessidades, à esfera das emoções. Para a psicologia histórico-cultural, a necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetual. Uma necessidade, seja ela proveniente do estômago ou da fantasia (Marx, s.d.), primeiramente, não é capaz de provocar nenhuma atividade de modo definido. Somente quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade.

Ao considerar tal afirmação, defendemos que a natureza objetual da atividade se refere ao fato de que as atividades humanas são sempre direcionadas à realização de um objetivo, que é determinado pelo contexto social e cultural em que o sujeito está inserido. Esse objetivo é sempre um objeto ou uma meta que o sujeito busca

alcançar por meio de sua atividade. Leontiev (1972) argumenta que o objeto da atividade é o elemento central que determina as características da ação humana. Ele define o objeto como a unidade mediadora entre o sujeito e o ambiente em que ele está inserido, que direciona a atividade do sujeito e confere sentido para a sua ação.

Assim, é possível compreender que a natureza objetual da atividade implica que as atividades humanas são sempre orientadas para a realização de um objetivo concreto, que é representado pelo objeto da atividade. Esse objeto pode ser um objeto físico, como uma ferramenta ou um instrumento, ou pode ser um objeto simbólico, como uma ideia, um conceito ou uma norma cultural. É por meio da atividade orientada para um objeto que o sujeito se apropria das formas culturais de ação e compreensão do mundo, construindo a sua subjetividade. Dessa forma, a natureza objetual da atividade é fundamental para o desenvolvimento humano, já que permite que o sujeito construa significados e valores a partir de sua interação com o mundo ao seu redor.

Destarte, as atividades humanas se diferenciam das demais por motivos diversos, dentre eles, vias de realização, tensão emocional, formas. O objeto é o que distingue uma atividade da outra – “o objeto da atividade é seu motivo efetivo” (LEONTIEV, 2021, p. 123). Em outras palavras, a satisfação de uma necessidade ocorre quando se depara com um objeto, o que é denominado motivo, o qual fomenta uma atividade, pelo fato de estabelecer uma articulação entre uma necessidade e um objeto.

Ao corroborar com esse postulado, Leontiev (1972, p. 115) comenta:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

Nesse âmbito, tem-se que a atividade se compõe pela necessidade, objeto e motivo. A existência da atividade é intrínseca às ações e se constitui do conjunto de ações que estão sujeitas a objetivos parciais, que têm origem no objetivo geral. Logo, a atividade se relaciona com o motivo, e as ações com os objetivos. Vale destacar que as ações trazem o aspecto intencional e o aspecto operacional. Toda ação se constitui de diversificadas operações dependentes das formas como a ação é executada.

Há possibilidade de os componentes da atividade adquirirem funções distintas, uma vez que se encontram em contínuo processo de transformação. Ao ser destituída do motivo que lhe deu origem, uma atividade pode se tornar ação. Esta tem a possibilidade de se transmutar em atividade quando passa a ter um motivo próprio.

Leontiev (1972) defende que as atividades externas, assim como as internas, contêm idêntica estrutura geral. As últimas se constituem a partir da atividade prática sensorial externa, em outras palavras, a principal forma primária da atividade é a forma externa, sensório-prática, tanto individual quanto social. O processo de internalização produz a mudança da atividade externa em interna.

Essa transformação leva à consciência, a qual é forma específica de reflexo psíquico da realidade. Para Leontiev (1972), a consciência se trata de conhecimento partilhado, ou seja, a existência da consciência individual demanda uma consciência social, cuja essência é a linguagem.

Podemos evidenciar dois aspectos relevantes na atividade humana: a necessidade de interação com o contexto em que o sujeito se insere e a consciência do objetivo de certa ação. O ser humano necessita de interação e age, motivado por objetivos. Dessa forma, a consciência do objetivo é o que atribui significado à ação.

Importante mencionar que o conceito de atividade é um dos principais pressupostos do materialismo-histórico, vez que dá origem à liberdade, ao desenvolvimento histórico-social da humanidade e ao desenvolvimento individual.

Talizina (2017) acrescenta que o conceito de atividade compreende um conjunto de processos sintetizadores de uma atitude fundamental do sujeito em relação ao meio que o cerca, não de um homem cuja ação é passiva diante dessa realidade, mas um ser social que a modifica eficazmente – e, por consequência, modifica-se.

A história humana é fruto da transformação tanto da natureza bruta quanto da natureza humana, relacionada ao corpo e aos aspectos psíquicos e cognitivos. Essa dupla transformação apresenta uma relação dialética mediante a utilização, pelo homem, das ferramentas e dos signos. O sujeito não se relaciona de forma direta e espontânea ao ambiente em que está inserido, mas guiado pelos conhecimentos trazidos pelas gerações humanas anteriores.

Assim, a atividade é a mediação que se concretiza diante da realidade externa, que explica o enraizamento do homem no mundo, à proporção que torna possível que as necessidades físicas, materiais, espirituais e culturais sejam contempladas.

Conforme postula Leontiev (2017), a complexificação da atividade ocorre à medida que surgem novas necessidades e distintas relações entre homem-sociedade-natureza. Em razão disso, historicamente, ocorreu a promoção, pelo processo técnico de divisão do trabalho, da composição da atividade em parcelas fragmentares que estabelecem uma relação mediata com o todo.

Esse teórico acrescenta que “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é motivo” (LEONTIEV, 2017, p. 68).

A partir disso, deduzimos que não se podem denominar todos os processos que apresentam uma relação homem e natureza como atividade, pois, em determinadas ocasiões, as relações que trazem os objetos-alvo das intervenções humanas não objetivam que uma necessidade seja satisfeita de forma direta.

Conforme a teoria de Leontiev (1972), ao se categorizar a atividade, aponta-se para uma relação de coincidência entre o motivo e o objetivo de certa tarefa. Essa relação tem como origem, segundo o autor, o conceito de trabalho, postulado por Marx como um modelo de atividade do homem dirigida a um objeto. Para o autor, o conceito de atividade se trata do método central de conhecimento do reflexo psíquico, haja vista que o estudo da consciência e da psique leva à análise da atividade dos sujeitos em determinado contexto histórico.

Nesse íterim, a consciência é considerada um produto subjetivo da atividade objetiva humana. Em consequência, a sua análise minuciosa compreende descobrir elementos específicos e gerais da atividade. Conforme assevera Leontiev (1972, p. 106): “[...] consiste, portanto, em encontrar a estrutura da atividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens”.

De forma resumida, Leontiev (1972, p. 66) conceitua atividade como a “unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material [...], não é uma reação, tampouco um conjunto de reações, mas, sim, um sistema que possui uma estrutura, mudanças internas e transformações, desenvolvimento”.

Outrossim, Leontiev (1972) postula que a atividade humana, como a animal, orienta-se por um motivo. Por parte dos animais, esse motivo está intrinsecamente relacionado ao objetivo da atividade. Dessa forma, o sucesso do animal em sua

atividade implica a contemplação do seu objetivo. De maneira contrária, em razão de sua complexidade, a atividade humana não estabelece relação entre o motivo e o objeto da atividade. Nesse contexto, a atividade humana se caracteriza por apresentar uma forma mediada, passando a se compor por ações diante de um processo de divisão técnica do trabalho. Esse teórico conceitua motivo como “aquilo que se refletindo no cérebro do homem excita-o a atuar e dirige essa atuação à satisfação de uma necessidade determinada” (LEONTIEV, 1972, p. 45).

Puentes e Longarezi (2013) acrescentam que os motivos são os elos responsáveis pela ligação da necessidade com o objeto e podem ser classificados em motivos-estímulos ou motivos formadores de sentido. Os primeiros levam a uma ação do sujeito por critérios que não são intrínsecos, de forma direta, ao objeto da atividade; os segundos conduzem a atividade conforme critérios que tornam efetiva a relação de necessidade com o objeto.

Leontiev (1972, p. 69) assim aponta:

[...] motivo da atividade, sendo substituído, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Este processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para outro.

Ainda, conforme esse teórico, a atividade apresenta uma estrutura própria invariável, constituída por um sujeito, responsável pela mobilização da ação; um objeto, alvo da ação; um motivo, que justifica a atividade; um objetivo, que é a meta da atividade; uma ação, que remonta ao processo em si; as operações, que se constituem no meio pelo qual ocorre a efetivação da ação; o meio, que remonta à gama de instrumentos com os quais se realizam as operações e que podem ter caráter material ou mental; e o produto, resultado da atividade das transformações pelas quais passou o objeto.

Com respaldo na discussão abordada anteriormente, defendemos que a relação de coincidência entre o motivo e o objetivo de uma tarefa é fundamental para a realização da atividade de forma efetiva e significativa. O motivo se refere à razão pela qual o sujeito realiza determinada atividade, enquanto o objetivo se refere ao resultado que o sujeito busca alcançar por meio da atividade. Para que a atividade

seja realizada de forma satisfatória, é preciso que o motivo e o objetivo sejam compatíveis, ou seja, que a razão pela qual o sujeito realiza a atividade esteja diretamente relacionada ao resultado que ele busca alcançar. Quando há uma relação de coincidência entre o motivo e o objetivo da atividade, a ação do sujeito se torna mais significativa, já que ele percebe, claramente, o propósito de sua ação.

Por outro lado, quando não há uma relação de coincidência entre o motivo e o objetivo da atividade, a ação do sujeito pode se tornar vazia de sentido, já que ele não consegue perceber, notoriamente, a razão pela qual está realizando a atividade, de modo a não identificar um sentido para a ação. Nesse caso, a atividade pode se tornar mecânica e desmotivadora, prejudicando o desenvolvimento humano do sujeito.

Segundo Leontiev (1972), o homem se desenvolve por meio da atividade que exerce e, dessa forma, as funções psíquicas se desenvolvem a partir de um processo de apropriação, responsável por transmutar a atividade externa em atividade interna. Em consequência disso, o processo de apropriação do conhecimento ocorre no convívio estabelecido socialmente entre as gerações, constituindo-se em consciência social. Na subseção seguinte, discutiremos como a consciência humana se desenvolve no processo histórico de constituição do indivíduo.

2.1 A edificação da consciência humana

Para Vigotski (2009), a Psicologia Histórico-Cultural traz, em seu bojo, a concepção de desenvolvimento humano que requer aprendizado e é possibilitado pela apropriação da cultura. Desde os primórdios da sociedade humana, as relações estabelecidas entre o homem e a natureza permitiram que ele se apropriasse dos meios naturais e construísse instrumentos para atender às suas necessidades de sobrevivência.

Os instrumentos são ferramentas e objetos criados pelo homem para realizar as suas atividades, fundamentais para que o ser humano possa realizar tarefas que, de outra forma, seriam impossíveis. Os instrumentos não são apenas objetos físicos, mas também incluem símbolos, signos e linguagem construídos socialmente e que variam de acordo com o contexto cultural e histórico em que o sujeito está inserido. Ou seja, os instrumentos são produtos da cultura humana, transmitidos de geração em geração. Por meio do trabalho, exigido na produção desses instrumentos, o

homem ampliou o desenvolvimento de novas habilidades e funções, humanizando-se e possibilitando o desenvolvimento da cultura.

Assim como o animal, o homem se depara, a princípio, com as necessidades biológicas, como alimentação, troca e abrigo, o que fica explícito ao observarmos um recém-nascido cujas ações são puramente para a satisfação das necessidades biológicas.

Na medida em que o animal entra em interação com diversos objetos do meio que age sobre ele e transfere sobre eles as suas relações biológicas, estes objetos são refletidos por ele apenas pelas suas propriedades e aspectos ligados à realização destas relações (LEONTIEV, 1972, p. 67).

Circunstância similar acontece nas relações que os animais estabelecem com os seus semelhantes, pois, segundo Leontiev (1972), elas se mantêm na esfera das relações biológicas instintivas. Mas o homem se distancia e se distingue das ações puramente biológicas desenvolvidas pelos animais a partir das relações estabelecidas com a natureza, produzindo os instrumentos e dando a eles uma função em condições coletivas de atividade. O homem, para além de suprir as suas necessidades vitais, cria, por meio do trabalho, as necessidades histórico-culturais.

Assim, compreendemos que as necessidades são influenciadas pelo contexto social e cultural em que o sujeito está inserido e são construídas socialmente, ou seja, elas não são inatas ou biologicamente determinadas. Dessa forma, as necessidades são produtos da cultura humana e estão em constante transformação. A satisfação das necessidades é alcançada por meio da atividade humana mediada por instrumentos, os quais permitem ao sujeito agir no mundo e transformá-lo de acordo com os seus objetivos.

O distanciamento e a diferenciação do homem com os outros animais foram resultados de um longo processo evolutivo. Leontiev (1972), em seus escritos, traçou um histórico sobre cada etapa da hominização do homem. O **primeiro estágio** remete à preparação biológica da espécie, representada pelos australopitecos, que “eram animais que viviam uma vida gregária; não conheciam a posição vertical e serviam-se utensílios rudimentares, não trabalhados; é verossímil que possuíssem meios extremamente primitivos para comunicar entre si” (LEONTIEV, 1972, p. 280).

O **segundo estágio** vai do aparecimento do pitecantropo ao homem *Neanderthal*. As mudanças ocorridas nesse estágio foram grandes, sendo

denominadas, por Leontiev (1972, p. 280), “passagem ao homem”. O marco desse estágio foi a iniciação da fabricação de instrumentos e as primeiras formas de trabalho e de sociedade. Mas vale destacar que a formação humana ainda estava subordinada ao desenvolvimento biológico, como afirma Leontiev (1972, p. 280-281):

Começavam a produzir-se, sob influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas.

No **terceiro estágio**, há uma mudança no papel biológico e social na formação do homem. A criação dos instrumentos, o aprimoramento do uso das mãos e a comunicação entre os seus pares permitiram um homem de natureza social com pensamento qualitativamente diferenciado. O homem se desprende da dependência da lei biológica de desenvolvimento e passa a ser definido pelas leis sociais e históricas. Ao iniciar a sua participação na vida em grupo e na vida produtiva, o homem obteve um diferencial no seu processo de humanização, rompendo com as semelhanças com os demais animais.

Todas essas mudanças em relação ao desenvolvimento de cada estágio só foram possíveis pelo surgimento e desenvolvimento das formas de trabalho. Conforme elucida Leontiev (1972, p. 76), “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos”.

Para Marx (2013, p. 188), o trabalho é um processo entre o homem e a natureza e

[...] põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

A atividade desempenhada pelo homem, o trabalho, é o que o distingue do animal. Este age para satisfazer suas necessidades, enquanto aquele age para produzir os instrumentos para a satisfação das suas necessidades.

Por intermédio do trabalho, o homem domina a sua própria natureza; ele altera e controla a sua conduta por meio dos instrumentos e tem um aumento significativo das suas atividades. As relações estabelecidas pelo homem no ato do trabalho proporcionaram a evolução das funções elementares em funções superiores. Segundo Leontiev (2021, p. 61): “O trabalho por meio de ferramentas coloca o sujeito não apenas diante de objetos materiais e concretos, mas também diante da interação entre esses objetos, a qual ele mesmo controla e reproduz”.

No que tange ao exposto, é possível compreender que o trabalho é uma atividade humana fundamental que envolve a transformação da natureza por meio da utilização de instrumentos e mediação de objetivos e motivos que direcionam a ação do sujeito. No processo de trabalho, o homem estabelece relações com a natureza e com outros indivíduos que participam do processo produtivo, ao consolidar uma relação com o objeto mediado por sua atividade e pelos instrumentos que utiliza. Essa relação não é apenas física, mas também social e psicológica, uma vez que a utilização dos instrumentos e a realização da atividade são influenciadas pelo contexto social e cultural em que o sujeito emerge.

Ademais, o trabalho envolve relações entre os indivíduos que participam do processo produtivo. Para Leontiev (2021), o trabalho é uma atividade social que engloba a cooperação entre os indivíduos e a divisão de tarefas, de acordo com as habilidades e os conhecimentos de cada um. Assim, as relações estabelecidas pelo homem no ato do trabalho envolvem não apenas a transformação do mundo externo, mas também a transformação do mundo interno do sujeito.

Ao saber que o homem se apropria das máximas elaborações históricas por meio da atividade e que, com isso, o seu psiquismo se transforma e a sua consciência se amplia, na próxima seção, apresentamos a atividade como um elemento fundante para o desenvolvimento do psiquismo humano.

3. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

Iniciamos a reflexão sobre a periodização do desenvolvimento psíquico na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, demarcando que o desenvolvimento humano é a superação da natureza hominizada pela natureza humanizada, introduzida com o desenvolvimento da vida social “[...] quando o desenvolvimento humano já não é condicionado ou determinado pela evolução biológica, mas, sim, pelo estabelecimento de funções novas, próprias da vida em sociedade” (MARTINS, 2013, p. 35).

Ao nos ancorar nessa concepção, consideramos que o meio cultural vivido pelo indivíduo dará suporte para o desenvolvimento humano em sua integralidade, desde que sejam oportunizadas as vivências necessárias para tal. De acordo com Leontiev (1972, p. 285): “As aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”. Assim, ao refletirmos sobre a Periodização do Desenvolvimento Psíquico, faz-se necessário considerar a condição real de vida de cada indivíduo, pois, enquanto ser histórico e social, as relações estabelecidas socialmente influenciarão no processo de desenvolvimento do seu psiquismo.

Nesse sentido, é possível compreender que, conforme destaca Leontiev, ao falarmos sobre a apropriação da cultura enquanto fonte de humanização do indivíduo, não podemos deixar de considerá-lo enquanto sujeito ativo no seu processo de formação. Ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo participa de um conjunto de atividades que contribuem para o seu desenvolvimento psíquico. Dentre essas atividades, como afirma Elkonin (1987), destacam-se algumas atividades dominantes⁴ que guiam, com maior intensidade, o desenvolvimento em determinados períodos da vida.

Para o autor, a atividade dominante é aquela que tem a capacidade de orientar e direcionar o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, tornando-se a fonte de aprendizado e desenvolvimento de novas habilidades e capacidades. É aquela que representa um desafio para o indivíduo, ou seja, uma tarefa ou atividade que está

⁴ Nas traduções brasileiras, esse conceito também pode ser encontrado como atividade principal, atividade guia ou atividade orientadora de desenvolvimento.

além do seu nível atual de desenvolvimento e que exige o apoio de recursos cognitivos e sociais para ser realizada com sucesso. Por meio dela, os indivíduos são capazes de superar seus limites atuais e avançar em direção a novas formas de compreensão e ação no mundo.

A fim de que possamos compreender o desenvolvimento psíquico da criança da Educação Infantil, discutiremos as atividades guias que promovem o seu desenvolvimento nessas épocas da vida.

3.1 Períodos do desenvolvimento do psiquismo da criança até os 7 anos

Nascemos *homo sapiens*, mas precisamos atravessar um processo de incorporação da humanidade por meio da educação. O ser humano foi produzindo objetos culturais e, nesse processo, apareceram novas necessidades. Ao produzir cultura e transformar a realidade imprimindo sua marca na matéria cultural, ele criou a própria humanidade.

Vigotski (2006) nos deixou como legado a compreensão do psiquismo humano, ajudando-nos a compreender a natureza histórico-cultural desse psiquismo. Um dos aspectos centrais nessa concepção de desenvolvimento humano é pensar o ser humano como um ser social e histórico, que transforma a natureza e se transforma nesse processo.

Nesse contexto, pensar educação é pensar em algo exclusivamente humano. Em outras palavras, a educação é um fenômeno exclusivo para o humano, porque ela diz respeito à formação da própria humanidade no sujeito. Vigotski (2010) afirma que aquilo que nos torna humanos não está garantido nas disposições biológicas do organismo, sendo, portanto, imprescindível a interação social. Cada indivíduo precisa ter o acesso às produções humanas para garantir a sua humanidade. Assim, a educação é entendida como produção da humanidade. Saviani (2008, p. 17) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos”.

Para pensar a educação, é necessário conhecer a periodização do desenvolvimento humano, a fim de que as ações realizadas nas instituições educativas sejam adequadas ao objetivo dela, que é a formação humanizadora.

Vigotski (2010) salienta que existe uma linha de desenvolvimento natural e outra cultural, porém a linha natural é entrelaçada e subordinada à linha cultural. Assim, a ideia de periodização é dependente dos processos de vida e educação do indivíduo.

Para Elkonin (2009), a categoria atividade é aludida como eixo da periodização. A força motriz do processo é a própria atividade concreta do indivíduo e os conteúdos da cultura incorporados por meio da atividade organizada no processo educativo. A periodização implica compreender a processualidade do desenvolvimento, quais foram as bases formadas na idade anterior que permitem que o indivíduo tenha determinada capacidade na idade atual e para onde apontam as capacidades trabalhadas na atualidade.

A teoria da periodização em Vigotski (2006) é uma teoria de fundo materialista dialético; não é uma teoria etapista, pois exige pensar o desenvolvimento, dialeticamente, como um fenômeno histórico, cultural, socialmente determinado.

No desenvolvimento humano, rupturas e saltos fazem parte do processo de desenvolvimento. A criança, ao ter um salto no desenvolvimento, relaciona-se com o mundo de outra forma, percebe as coisas de outro jeito, interpreta as situações com outras ferramentas psíquicas, havendo, portanto, uma mudança qualitativa no modo de relação com o mundo. Essas mudanças não são tranquilas; são processos que envolvem perdas, rupturas, saltos; são momentos críticos, já que os interesses mudam e o que mobilizava antes não mobiliza mais. Somente pela análise da forma como ocorre a apropriação, pela atividade, das relações sociais, históricas e culturais que acontecem ao longo da vida e se complexifica nesse processo, é que pode-se entender as determinações do desenvolvimento das neofomações psíquicas das crianças.

Para Vigotski (2006), o surgimento de neofomações é um processo importante no desenvolvimento cognitivo humano. As neofomações são novas estruturas cognitivas que surgem a partir da integração de elementos já existentes no conhecimento do indivíduo; estruturas construídas por meio de uma série de processos cognitivos, incluindo a generalização, a abstração, a síntese e a análise. Por exemplo, uma criança pode generalizar a ideia de que um cão é um animal com quatro patas, assim como gatos ou cavalos. Esse processo de generalização é um modo de constituição de neofomações.

Vigotski (2006) também enfatiza a importância da mediação cultural no processo de formação de neofomações. Segundo ele, a aprendizagem é um

processo mediado por instrumentos e signos culturais, como a linguagem, que desempenham um papel crucial na construção de novas estruturas cognitivas. Por meio da mediação cultural, os indivíduos são capazes de construir novas formas de compreensão e ação no mundo.

Nesse sentido, torna-se evidente que as neoformações são consideradas importantes no desenvolvimento cognitivo humano, uma vez que permitem que os indivíduos tenham uma compreensão mais complexa e abrangente do mundo que os rodeia. Ao integrar novas informações e experiências em estruturas cognitivas existentes, os indivíduos são capazes de avançar em seu desenvolvimento cognitivo e construir um conhecimento mais sofisticado e abrangente.

Galperin (2017) reforça que as neoformações são o resultado da transição do pensamento do nível sensorial para o nível abstrato, por meio da construção de novas conexões entre os elementos do conhecimento do indivíduo. A título de exemplo, uma criança que aprende sobre os animais pode, por meio da formação de neoformações, construir uma compreensão mais complexa sobre a relação entre diferentes espécies de animais e seus *habitats*.

Já Talízina (2017) propõe que as neoformações são o resultado de um processo de generalização e abstração, que ocorre quando o indivíduo é capaz de integrar diferentes experiências em uma estrutura cognitiva mais ampla e flexível. Por exemplo, um estudante que aprende sobre diferentes períodos históricos pode, por meio da formação de neoformações, construir uma compreensão mais ampla sobre as relações entre distintos eventos e processos históricos. Assim, é possível compreender que as neoformações são consideradas um aspecto importante do desenvolvimento cognitivo, uma vez que permitem que o indivíduo desenvolva uma compreensão mais abrangente e sofisticada do mundo e dos fenômenos que o cercam.

Compreendemos que as neoformações são construídas a partir da interação do indivíduo com o ambiente e com outras pessoas, e são influenciadas pela cultura, pela linguagem e pelas experiências individuais. Nesse ínterim, o desenvolvimento das neoformações tem relação direta com a organização da atividade de ensino que orienta a aprendizagem dos estudantes no início do processo de escolarização. Dessa forma, a organização da atividade de ensino deve ser vista como um meio fundamental para que as crianças se apropriem das principais neoformações psíquicas dessa etapa da vida.

No cerne desses postulados, o conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento auxilia na organização da prática educativa, pois torna os adultos preparados para provocarem a criança no seu desenvolvimento. Conhecer e entender a periodização subsidia as escolhas e as decisões a serem tomadas no momento de selecionar, organizar e distribuir os conhecimentos em cada momento do desenvolvimento para provocar novas necessidades na criança.

Para Leontiev (1972), a necessidade como elemento da estrutura da atividade é uma condição interna imprescindível para que ocorra a atividade. Ela é que difere e regula a atividade concreta no meio objetual. A necessidade é sempre a necessidade de alguma coisa e faz o sujeito se dirigir ao objeto do qual ele carece.

Como afirma Marx (2013), as necessidades humanas são, a princípio, necessidades biológicas ligadas à sobrevivência, mas em um mundo social transformador, criador de novos objetos, não se limitam às biológicas, pois necessidades novas são produzidas.

Leontiev (1972) afirma que as necessidades são, exclusivamente, humanas e que só aparecem no próprio desenvolvimento da atividade produtiva. A necessidade é produzida e transformada na atividade; ao longo dos períodos do desenvolvimento, necessidades anteriores são superadas e são formadas novas necessidades.

O autor define atividade como um processo originado e dirigido por um motivo dentro do qual toma forma de objeto determinada necessidade. Quem realiza uma atividade o faz por uma razão, um motivo. A propósito, cumpre assinalar que o motivo aparece para o sujeito da atividade a partir da realidade social em que ele se encontra. A atividade é feita por um motivo social.

Os motivos que guiam a atividade podem ser de estímulo, por exemplo, estudar para passar em um concurso, ou dotado de sentido, que faz a atividade ter sentido pessoal para o sujeito. Na acepção de Leontiev (1972), os motivos que orientam a atividade podem ser múltiplos, de motivo pessoal e de estímulo. Ter consciência dos motivos pessoais e de estímulo, da necessidade e da finalidade da própria atividade é algo que aparece na personalidade mais desenvolvida, o que não inclui a criança pequena.

Ao considerar tal afirmação, compreendemos que a atividade da criança na Educação Infantil é caracterizada por elementos mais simples da atividade e eles não estão totalmente integrados aos motivos e às necessidades conscientes. Isso ocorre porque, nessa fase do desenvolvimento, a criança ainda está se familiarizando com o

mundo ao seu redor e aprendendo a utilizar suas habilidades motoras, perceptivas e cognitivas de forma mais sofisticada; estão se familiarizando com os símbolos e signos culturais, que serão fundamentais para o seu desenvolvimento posterior.

Segundo Vigotski (2006), a atividade infantil é caracterizada por um estágio primitivo, no qual a criança realiza ações simples e elementares, sendo instruídas em suas necessidades biológicas e imediatas. Nesse estágio, as atividades da criança são orientadas por estímulos externos, como objetos e pessoas, e pela satisfação de necessidades básicas, como fome, sede e sono. No entanto, à medida que a criança se desenvolve e adquire novas habilidades e conhecimentos, a sua atividade se torna mais complexa e sofisticada, passando a ser orientada por motivos e necessidades gradativamente mais conscientes.

Assim, podemos afirmar que a estrutura da atividade da criança na Educação Infantil é caracterizada por um processo contínuo de desenvolvimento, no qual a criança passa por avanços na atividade, cada vez mais complexos e conscientes. Por esse motivo, cabe aos professores proporcionarem às crianças experiências educacionais que promovam o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e motoras, bem como o aprendizado de novos conhecimentos e habilidades. Ao criar um ambiente de aprendizagem desafiador e estimulante, os professores podem ajudar os alunos a desenvolverem suas capacidades cognitivas e se apropriarem de diferentes neoformações psíquicas.

Para Leontiev (1972), os elementos mais simples da atividade são as ações e as operações. Esses elementos são mais facilmente observáveis e mensuráveis e, por isso, são utilizados, com mais frequência, na organização do ensino. A partir desses elementos simples, a atividade humana se desenvolve em atividades mais complexas, que envolvem a coordenação de diversas operações e ações. Assim, entendemos que o desenvolvimento desses elementos simples permite que as crianças sejam capazes de realizar atividades mais complexas e desenvolver habilidades cognitivas mais avançadas.

Leontiev (1972) assevera que a ação é o que se precisa fazer para atingir determinado objetivo relacionado ao objeto da atividade, o qual atenderá a uma necessidade de uma atividade que será orientada por motivos. Muitas vezes, será necessário realizar várias ações e, em algumas situações, as ações isoladas não terão relação com o objetivo final da atividade.

A atividade se efetiva em uma cadeia de ações e isso mostra que a ação, isoladamente, não significa a atividade em si, mas, sim, um elemento dela, como afirma Leontiev (1972). Situação similar acontece com as ações na atividade de ensino. Em alguns momentos, uma atividade classificada como pedagógica é só uma ação isolada que corresponde, indiretamente, ao motivo da atividade. Se o objetivo é ensinar as partes do corpo, não será atingido com uma simples ação, mas com uma cadeia de ações, como leitura, jogo, brincadeira, dentre outras. Essas ações estão subordinadas a objetivos parciais, mas o objetivo final só será conseguido com a execução de uma cadeia de ações.

Leontiev (1972) profere que, se a ação significa o que fazer para atingir um objetivo, as operações são as formas, os métodos utilizados para realizar determinada ação. As operações dizem respeito às condições objetivas nas quais as ações vão se concretizar; uma mesma ação pode ser utilizada de várias formas diferentes, com várias operações diferentes. As operações estão relacionadas às condições objetivas que a ação vai se concretizar.

No interior da dinâmica das atividades, as ações podem se transformar em operações, e vice-versa. Nesse processo, as ações iniciais podem se tornar operações automatizadas, ou seja, ações que são executadas sem necessidade de pensar, conscientemente, em cada passo. Uma operação automatizada pode se tornar uma operação mais complexa, com mais etapas e exigindo maior atenção e controle. Essa mudança indica uma mudança na estrutura da atividade, uma expansão da capacidade de realização de tarefas mais complexas e um desenvolvimento da consciência e do controle sobre a própria atividade. A capacidade de realizar atividades mais complexas indica uma mudança na estrutura da atividade. Leontiev (1972) distingue as ações e operações pelo fato de elas serem mediadas pela consciência, como as ações, ou automatizadas, como as operações.

Para Leontiev (1972), ao longo do desenvolvimento infantil, as transformações na estrutura das atividades externas e internas permitirão novas maneiras de se relacionar com o meio, com os objetos. Com a exposição da criança às operações com objetos de uma atividade, serão exigidas novas ações que mobilizarão funções que se colocarão em movimento produzindo neoformações.

A atividade será a grande responsável por produzir neoformações no psiquismo. Novas formações dizem respeito às novas capacidade, novos processos psíquicos que não existiam antes, pois não são legados pela natureza. As

neoformações são conquistas históricas, sociais, culturais do ser humano e que precisam se reconstituir em cada nova criança que nasce. A reconstituição das capacidades nas crianças será feita pela atividade social.

Pensar em desenvolvimento é pensar nesse novo que vai se produzindo como resultado da atividade social. Partindo do conceito geral de atividade, introduziremos o conceito particular vinculado a ele, mas que trata de uma questão, de uma especificidade da atividade na relação com o desenvolvimento, que é o conceito de atividade dominante.

Segundo Leontiev (2021), o que determina o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida. Para compreender o processo de desenvolvimento psíquico, é preciso analisar o conteúdo da atividade da criança e como ela é constituída nas condições concretas de vida, já que a atividade do indivíduo é regulada pelas condições sociais e institucionais.

O adulto, gradativamente, vai complexificando a atividade da criança e, com isso, novas exigências são colocadas no decorrer do desenvolvimento. A complexidade na atividade proposta para a criança reflete nas novas formações no psiquismo dela; novas capacidades e novos motivos vão sendo criados e, dessa forma, a criança passa a se relacionar com a realidade de forma mais complexa. Para Elkonin (2009), a cada nova idade do desenvolvimento, há uma mudança qualitativa de relação da criança com o mundo permeado por certas necessidades e, na relação com o mundo, a atividade vai se transformando.

Elkonin (2009) afirma que as diversas atividades desempenhadas pela criança não têm o mesmo peso ou importância para o seu desenvolvimento psíquico, já que algumas têm papel mais decisivo, a depender do momento da vida. A cada período do desenvolvimento, uma dada atividade governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança.

Uma atividade assume o lugar de dominância em relação às outras atividades no que se refere a interferir, a guiar ou conduzir o processo de desenvolvimento. Isso tem a ver com as próprias necessidades que se tornam mais relevantes para criança a cada nova idade e que estão na base da nova atividade que se institui como dominante. A cada nova atividade que emerge na vida da criança, ela canaliza novos motivos e novas capacidades e, com o acúmulo de experiências no interior dessa atividade, vai se produzir uma reestruturação do psiquismo infantil. A atividade anterior continua existindo, mas em um novo lugar: no sistema geral de relações da criança

com a realidade, pois uma nova atividade se instituiu. As relações da criança com o mundo se ampliam, tornando-se mais ricas, abrangentes e diversificadas.

De acordo com Vigotski (2006), o desenvolvimento do psiquismo humano é caracterizado por três conceitos importantes: época, período e crise. Cada um desses conceitos é substancial para entender como o desenvolvimento cognitivo ocorre ao longo da vida humana.

Segundo o autor, a época é uma fase específica do desenvolvimento caracterizada por um conjunto particular de habilidades cognitivas e atividades. É, pois, definida pelo modo como as pessoas se relacionam com o mundo e pelas principais formas de atividade que são desenvolvidas durante essa fase. Por exemplo, a infância é uma época do desenvolvimento caracterizada, justamente, pelo desenvolvimento de habilidades motoras básicas e pelo início da aquisição da linguagem.

Já o período, por sua vez, é um intervalo de tempo mais amplo que abrange várias épocas. Caracteriza-se por mudanças qualitativas no modo como as pessoas se relacionam com o mundo. Cada período é marcado por mudanças no nível de complexidade das habilidades cognitivas e atividades que são desenvolvidas.

Finalmente, a crise é um momento de transição durante o qual as habilidades cognitivas e atividades que foram desenvolvidas anteriormente são reorganizadas em um nível superior de complexidade. Durante uma crise, as pessoas são capazes de superar uma forma anterior de atividade e habilidades cognitivas – e, assim, desenvolver uma nova forma de atividade e habilidades. Por exemplo, a crise da adolescência é caracterizada pela transição da identidade infantil para a identidade adulta.

As épocas da primeira infância e infância, identificadas por Elkonin (2009), são divididas em quatro atividades dominantes em diferentes períodos do desenvolvimento. No chamado primeiro ano de vida, que vai até um ano de idade, aproximadamente, a atividade dominante que guia o desenvolvimento do bebê – mais decisiva na sua relação com o mundo – é a denominada por Elkonin (2009) como comunicação emocional direta. Nela, o desafio é estabelecer um canal de comunicação com o outro ser humano a partir da necessidade produzida no bebê pelas próprias ações dos adultos. A atividade é definida como emocional direta, porque ainda é uma comunicação carente de palavras, visto que se estabelece na

troca de olhar, toque, na troca de emoções que resultam na formação de vínculo e de formação.

No período seguinte, a primeira infância, que vai de um a três anos de idade, acontece a consolidação da atividade objetal manipulatória como atividade guia. O traço maior dessa atividade é o uso instrumental dos objetos, a apropriação da função social, provocando o desenvolvimento de novas capacidades e enriquecendo a relação da criança com o mundo.

Ainda segundo Elkonin (2009), na idade pré-escolar⁵, que compreende de três a seis anos, a brincadeira de papéis sociais assume o posto de atividade dominante. A brincadeira enquanto forma desenvolvida de faz de conta, pelo qual a criança poderá se relacionar com os sentidos e os motivos inerentes às relações humanas e sociais que consubstanciam em papéis. Por fim, de seis a dez anos, há a emergência da atividade de estudo como atividade dominante, em que a criança, para Asbahr (2005), assumirá uma postura de estudante, assimilando o conhecimento de maneira sistemática e voluntária.

Dessa forma, é necessário conhecer as diferentes épocas e os períodos de desenvolvimento para elaborar ações ricas em conteúdo com as crianças, ao engendrar a próxima atividade guia.

3.1.1 Primeira Infância

Como foi exposto, a categoria de análise para compreender o desenvolvimento psíquico é a atividade, sendo que a atividade guia é a que vai promover o desenvolvimento em determinado período. Assim, iniciaremos a explanação da atividade guia da época da primeira infância. A época da primeira infância vai desde o nascimento até, aproximadamente, três anos de idade da criança e contempla os períodos do primeiro ano de vida e a primeira infância.

Segundo Elkonin (2009), a atividade de comunicação emocional direta é a atividade guia que vai promover o desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida da criança. Ela é chamada de comunicação emocional direta, porque, a partir dela, dar-se-á a produção de uma das necessidades mais básicas do indivíduo: comunicar-

⁵ Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação o período correspondente à pré-escola atende as crianças de 4 e 5 anos de idade.

se. Ao falar da estrutura da atividade, um dos elementos dela é a necessidade que está sempre atrelada ao objeto, necessidade de algo, e as primeiras necessidades emergentes são as fisiológicas de sobrevivência. Porém, devido ao fato de a criança estar nos primeiros meses de vida, essas necessidades primárias são atendidas pelo adulto que cuida dela.

A criança, a princípio, percebe e se afeta com as ações expressivas do adulto com quem ela se relaciona, por isso a importância do cuidado com as expressões afetivas dirigidas ao bebê, pois elas promovem a modelação das primeiras reações emocionais. Nesta fase da vida, a criança tem os processos funcionais fusionados e ainda não consegue diferenciar o que sente, não se diferencia do meio, nem das pessoas que se relacionam com ela. Por meio da ação do adulto, na atividade de comunicação emocional direta, iniciam-se a promoção da diferenciação e o desenvolvimento dos processos funcionais da criança.

Elkonin (2009) postula que a atividade de comunicação emocional direta acontece em uma relação de dependência. Nesse primeiro momento da vida da criança, ela é totalmente dependente do adulto. Vigotski (2006) profere que a criança, como um ser maximamente social, não tem independência nenhuma enquanto indivíduo. A vida dela depende inteiramente do adulto; é ele que satisfaz as necessidades orgânicas da criança e a crescente necessidade de a criança receber diversas impressões na sua relação com o adulto.

Para Mukhina (1995), a relação com o adulto, quando tem como conteúdo os afetos positivos, causa sensações e impressões agradáveis, positivas na criança, e se cria a necessidade nela de ter essas impressões. A relação de dependência reflete uma contradição. Tudo que diz respeito à vida da criança acontece em condições organizadas e promovidas pelo adulto e em condições nas quais ela ainda não tem o principal meio de comunicação, que é a linguagem humana. A criança ainda não é um sujeito participante ativo das relações sociais. Além disso, ela nem sente a necessidade de se comunicar e, por isso, a produção dessa necessidade se realiza por meio da contradição da relação entre criança e adultos. A criança apresenta a necessidade de sobrevivência expressa por reações primárias, como o choro, e o adulto aprende a identificar as necessidades dela expressadas por essas reações, atendendo-as.

Assim, Mukhina (1995) ressalta que o adulto contempla as reações da criança como se fossem reações sociais, porém são reações primárias relacionadas à

necessidade de sobrevivência fisiológica. O adulto as atende como se fossem relações sociais, ou seja, dirigidas a alguém, dirigidas a um sujeito participante ativo dessa necessidade de comunicação, então o adulto inclui a criança na atividade comunicativa, antecipando-se a essa atividade, pois a criança ainda não se comunica. É essa antecipação da atividade comunicativa que promove o desenvolvimento da criança. São as ações do adulto em resposta às manifestações do recém-nascido que modelam sua expressão e o introduzem em uma atividade conjunta realizada por ambos. Quando o adulto se comunica com a criança no momento em que ela ainda não é capaz de realizar a atividade comunicativa, é justamente ela que toma parte na tal atividade.

Dessa forma, para Mukhina (1995), o adulto se relaciona na comunicação buscando resposta do interlocutor. Busca expressões no rosto, reações, sons agudos e é nessa relação que o adulto vai atribuindo para a criança significado nas reações, que, a princípio, são ações reflexas e não sociais, mas, quando a criança sorri e o adulto pergunta se ela está feliz, é atribuído significado para a ação, que, com o tempo, as relações serão estabelecidas entre as palavras.

Segundo Vigotski (2008), a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo. Para ele, a linguagem é uma ferramenta psicológica que permite a expressão e a mediação do pensamento. As crianças inicialmente utilizam a linguagem externamente, em forma de fala social, para se comunicarem com os outros. Com o tempo, essa fala externa se internaliza, tornando-se pensamento verbal interno, que guia o pensamento e a solução de problemas.

A linguagem como ferramenta mediadora envolve o uso da linguagem para pensar, comunicar, planejar, resolver problemas e autorregular o comportamento. Através da linguagem, as pessoas podem expressar seus pensamentos, compartilhar conhecimentos e se envolver em atividades cognitivas mais complexas.

Vigotski (2008) afirma que, por meio do uso da linguagem, as crianças desenvolvem a capacidade de representar simbolicamente o mundo ao seu redor. Isso significa que elas podem usar símbolos, como palavras e gestos, para representar objetos, eventos e conceitos abstratos. Essa função observada permite que as crianças acessem um nível mais avançado de pensamento, pois elas podem pensar sobre coisas que não estão presentes no momento.

Quando uma criança recebe suporte e orientação de um adulto mais competente ou de pares mais experientes, a linguagem é usada como uma ferramenta

para mediar o aprendizado e promover o desenvolvimento. Por meio da interação social e da internalização da linguagem, as crianças se tornam capazes de usar a linguagem como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

A atividade de comunicação emocional direta é uma atividade conjunta, feita entre criança e adulto. Mukhina (1995) assinala que, se os métodos educacionais forem corretos, se houver intencionalidade no desenvolvimento, a relação direta, que é se relacionar por se relacionar, logo é substituída por relações que envolvem objetos e brinquedos e se transformam em uma atividade conjunta entre adultos e criança em relação às coisas do mundo. O adulto apresenta a criança ao mundo material, chama a atenção para os objetos, mostra as formas de manipulá-los por meio da atividade de comunicação.

Para Elkonin (2009), a atividade de comunicação emocional direta sofre um processo de desenvolvimento e complexificação ao longo do período do desenvolvimento. Gradualmente, a criança vai dominando as ações de comunicação e vai dominando as ações que compõem a atividade. Assim, começa o processo de superação, de transição a uma nova idade do desenvolvimento. No primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta é a atividade dominante do período, mas, de dentro da comunicação, nasce a atividade de manipulação primária de objetos. Desde cedo, a criança está atenta e interessada aos objetos do mundo, e esses objetos, ao serem introduzidos pelos adultos, passam a ser o centro da atenção da criança.

O adulto apresenta o mundo à criança e, no interior da atividade de comunicação emocional direta, ele apresenta os objetos e a convida à manipulação exploratória desses objetos. Portanto, é no interior da atividade da comunicação que nasce a manipulação primária dos objetos e, à medida que a criança avança no seu percurso de desenvolvimento, essas ações com os objetos ganham mais importância.

A manipulação primária tem caráter exploratório, já que os objetos são usados de maneira indiscriminada. Utilizando variados objetos, a criança realiza as mesmas ações: ela bate, rola, leva à boca, dentre outras ações. Nesse momento, as ações da criança estão ligadas às propriedades físicas dos objetos; o foco está na captação sensorial das propriedades e, à proporção que a criança acumula a experiência com o objeto, ela vai ampliando o seu repertório de ações.

Na transição à primeira infância, a criança passa a realizar o uso específico dos objetos voltado à função social deles e seus modos sociais de uso. A criança passa

de um uso indiscriminado, focado nas propriedades externas, para o uso específico, dependente da função social. A criança é capaz de pegar dois objetos diferentes e realizar ações específicas. Produz-se uma mudança de atitude da criança perante os objetos e, por isso, temos um processo de requalificação da atividade com objetos.

Para Elkonin (2009), na primeira infância, a atividade com o objeto se volta à compreensão do modo social de uso dele e, então, a criança passa a tratar o objeto como um instrumento da cultura, que tem uma função designada pela experiência social.

No uso de objetos sociais, a criança acumula conquistas psíquicas, novas capacidades, um novo modo de perceber as coisas, alcançando novas possibilidades de ação e participação na vida social. Assim, a criança começa a querer fazer as coisas sozinhas e imitar o adulto. Ela começa a buscar um novo espaço de participação na vida social; sente-se capaz de muito mais. Ao mesmo tempo, a própria sociedade vai colocando novas demandas, expectativas, possibilidades de ação e participação para essa criança. Essas novas possibilidades produzirão uma mudança qualitativa no modo de relação da criança e permitirão uma mudança no lugar social que essa criança ocupa.

Para Leontiev (2017), a posição ocupada pela criança, no sistema das relações sociais, é o que vai delinear a atividade da criança. Essa atividade é o que provocará neoformações, o desenvolvimento do psiquismo, a transformação das funções psíquicas, o desenvolvimento da consciência. Nos primeiros períodos da infância, essa ocupação do lugar social fará com que haja a superação das relações de dependência e que a criança conquiste um espaço de maior autonomia nas relações sociais.

Elkonin (2009) afirma que a esfera afetiva emocional, que está ligada às relações humanas, e a esfera dos processos intelectuais, que está ligada à apropriação das produções humanas, formam um sistema único que aparece e reaparece a cada período do desenvolvimento requalificado, transformado no interior da atividade dominante.

Segundo Elkonin (2009), o desenvolvimento da criança é um processo único e integral. Porém, o autor reconhece que, em alguns momentos, na periodização do desenvolvimento, a atividade guia está especialmente mais sensível para o mundo das pessoas ou mais sensível ao mundo das coisas.

Ainda em consonância com o autor, a atividade da criança, no primeiro ano de vida, está mais sensível ao mundo das pessoas, das relações humanas, já que o adulto, na atividade de comunicação emocional direta, é a base da situação psicológica para a criança. Com o surgimento da manipulação primária dos objetos, que marca o início do período da primeira infância, a criança passa a se voltar para o mundo das coisas, mergulha no mundo dos objetos de uso social e, assim, apropria-se deles.

Elkonin (2009) explica que, nessa dimensão da atividade, a criança adquire o domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, um processo em que tem lugar a formação da criança como membro da sociedade, incluindo suas forças intelectuais, cognoscitivas e físicas. Esse desenvolvimento se apresenta como aplicação da esfera 'criança-objeto social' e a elevação do nível de domínio das ações com os objetos.

A criança compara o seu nível e suas possibilidades de ação com os objetos ao nível e à possibilidade de outras crianças e adultos na realização das tarefas sociais. Nesse sistema, a criança descobre o sentido humano das ações com os objetos por intermédio das relações com as pessoas. O domínio do procedimento das ações com os objetos conduz a criança na direção do adulto como portador das tarefas sociais da atividade.

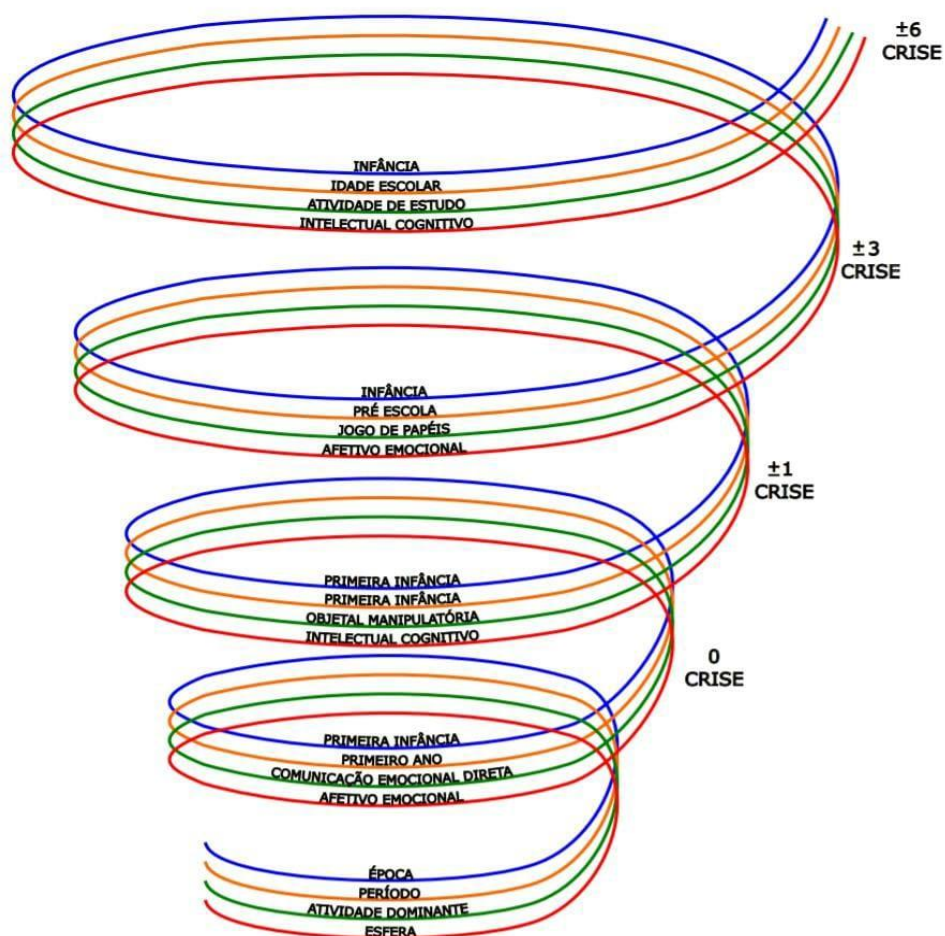
No sistema 'criança-adulto social', Elkonin (2009) elucida que o adulto atua como sujeito que realiza tarefas específicas, que entra em diferentes relações com outras pessoas e se subordina a determinadas regras. Já a criança se volta ao mundo das relações entre as pessoas desenvolvendo, mais intensamente, os motivos e a necessidade da atividade. Porém, na atividade do adulto, não se explicitam, externamente, as tarefas e os motivos; eles surgem diante da criança como a transformação de objetos e sua produção. Assim, é indispensável, como afirma Elkonin (2009), um processo especial de assimilação das tarefas e motivos da atividade humana e das normas de relações nas quais as pessoas se subordinam durante a sua realização. Isso se realiza por meio da reprodução, da modelação das relações na atividade própria da criança e das suas comunidades, como vai acontecer no jogo de papéis.

Durante a assimilação da relação entre as pessoas, a criança se depara com a necessidade de dominar novas ações objetivas, sem as quais é impossível realizar a atividade adulta. Destarte, o adulto aparece diante da criança como portador de novos

e mais complexos procedimentos de ação com os objetos, de padrões socialmente elaborados, indispensáveis à orientação na realidade.

Esses dois sistemas, 'criança-objeto social' e 'criança-adulto social', formam um sistema único que se intercala ao longo da periodização, em um movimento cíclico e ascendente, para formar a personalidade da criança, como exemplifica o esquema da Figura 1.

Figura 1 – Esquema sobre a periodização infantil



Fonte: elaborada pela autora, com base no quadro produzido por Ângelo Antônio Abrantes (2012).

Para Vigotski (2006), com o início da infância, o resultado do surgimento da consciência e da separação psicológica é marcado pela crise dos três anos. Essa separação se acentua no início da infância, pois, até os três anos, a criança está socialmente unida às pessoas à sua volta; então, na crise dos três anos, há uma separação maior do adulto e, por causa disso, uma tendência à atividade independente.

Dessa forma, sintomas, como o negativismo, aparecem como uma atitude social. A criança nega as coisas que o adulto propõe para ela. Essa “desobediência” generalizada da criança na crise dos três não pode ser confundida com a desobediência em outras etapas da vida, pois, quando a criança nega o que está

sendo proposto, ela não nega pelo conteúdo da atividade; ela nega, na verdade, a pessoa que propôs.

O negativismo é uma atitude social orientada à pessoa, ao outro da relação. A criança faz isso porque é a forma com a qual ela consegue, nesse momento, afirmar a sua independência do adulto. Ela esteve unida psicologicamente a ele até agora, então, o que ela consegue fazer, ao se perceber separada do adulto e ao sentir a necessidade mais presente da atividade independente, é a negação.

3.1.2 Infância

A época da infância vai desde três anos até, aproximadamente, dez anos de idade da criança e contempla os períodos da idade pré-escolar e da idade escolar. Como o nosso foco de estudo se refere somente até a idade pré-escolar, não adentraremos na idade escolar.

Elkonin (2009) afirma que as primeiras ações lúdicas nascem na atividade objetual e vão se constituindo como outra forma de atividade que se emancipa e se consolida como atividade lúdica. Começa com a substituição de objetos e com a separação entre a dimensão mais operacional da ação com os objetos e do significado da ação com os objetos. Assim, a atividade lúdica nasce na primeira infância e vai se consolidando como atividade guia do desenvolvimento na idade pré-escolar.

Segundo o autor, para que o jogo de papéis se desenvolva, é necessária a coordenação dos sistemas sensoriais, perceptivos, motores que acontecem no primeiro ano de vida e, mais intensivamente, na atividade com os objetos. A ação lúdica é gestada na própria atividade objetual da primeira infância.

Elkonin (2009) explica que a origem do jogo protagonizado tem uma relação genética com as ações realizadas com o objeto na primeira infância e seus modos sociais de utilizá-lo. Os autores dessas ações com os objetos são os adultos, e o desenvolvimento das ações com os objetos na criança é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos. Ao examinar esse desenvolvimento, levam-se em consideração tanto a assimilação das ações habituais – quando a criança interage com os objetos na atividade objetual e se apropria das ações habituais dos objetos – quanto as ações lúdicas com os brinquedos.

Para Elkonin (2009), o jogo de papéis aparece nas sociedades com divisão social do trabalho mais avançadas, em que a própria atividade produtiva se torna mais complexa. As atividades do adulto se tornando mais complexa e a criança tomando um papel diferente nas relações sociais em cada etapa do desenvolvimento fazem com que a relação entre a criança e o mundo do adulto seja mais indireta e mais mediada, e que ela tenha de se apropriar do mundo do adulto por meio da brincadeira, da representação, do jogo de papéis, antes de, efetivamente, conseguir ser inserida na atividade dos adultos.

Segundo o autor, a função do jogo de papéis é a reconstrução das atividades do adulto, não com as mesmas operações complexas que essa atividade tem – por isso mesmo que ela é a reconstrução –, mas com operações simplificadas que não reproduzem, porém representam/imitam a atividade adulta.

Segundo Elkonin (2009), as formas mais elementares da brincadeira que aparecem na transição da infância à idade escolar têm como conteúdo fundamental as ações objetais revestidas de orientação social. Ao longo do período do desenvolvimento, com a complexificação da brincadeira, o conteúdo fundamental passa a ser as relações sociais entre as pessoas e o sentido social da atividade humana. A atividade do jogo de papéis parte da ação objetiva da primeira infância, converte-se em ação objetiva lúdica de orientação social e chega a uma ação lúdica que reconstitui as relações entre as pessoas, de modo a reconstituir o sentido social da atividade humana.

Elkonin (2009) elucida que, inicialmente no desenvolvimento do jogo de papéis, o conteúdo fundamental consiste nas ações objetais de orientação social. Há uma reconstituição da ação com os objetos na relação com o outro e se inicia a distribuição de papéis dentro da brincadeira. O início do jogo de papéis está determinado pelo caráter das ações que a criança realiza, ao indicar, assim, o papel que ela desempenhará. A ação é que vai determinar o papel representado pela criança na brincadeira.

Em seguida, a criança começa a se preocupar em refletir, na situação lúdica, as ações como acontecem na vida real. A atividade lúdica tende a reconstituir a atividade da vida social, a qual a criança não pode participar diretamente. Dessa forma, a criança traz as situações que observa na sua realidade para o enredo lúdico que ela cria e começa a ter a preocupação com o encadeamento de ações que reflita a forma como as coisas ocorrem, de fato, na vida social.

Segundo Elkonin (2009), com a requalificação da atividade do jogo de papéis, o conteúdo passa a ser a relação entre as pessoas e o sentido social da atividade humana. Os papéis são mais delineados e há uma maior variedade de ações. A lógica é invertida, e as ações começam a ser determinadas pelo papel assumido na brincadeira. A criança é capaz de analisar quais são as ações mais características do papel e representá-las.

Elkonin (2009) afirma que, por meio da brincadeira, a criança pode compreender, com maior inteligibilidade, como a realidade funciona, como se organizam as atividades dos adultos e as relações entre as pessoas. Ela também identifica as regras de conduta dos diversos personagens do jogo, seguindo e as reprimindo, caso sejam descumpridas. A criança pode autorregular seu comportamento frente a essas regras. Ela vai tomando consciência das ações que realiza e comparando essas ações a um modelo do que ela identificou existir na realidade social.

Na apropriação do conteúdo das relações sociais proporcionadas pelo jogo de papéis, a criança nota que o adulto domina explicações sobre os fenômenos do mundo e passa a se interessar pelos fenômenos e explicações. Vigotski (2017) descreve diferentes tipos de generalizações que o pensamento infantil faz antes do surgimento do pensamento conceitual. Um dos tipos de generalização é o pensamento por complexo, caracterizado pela necessidade que a criança começa a apresentar pelas explicações para os fenômenos, mas, como ainda não tem condições objetivas para explicar sobre eles, ela cria explicações. Assim, a atividade de jogo de papéis sociais vai ganhando outro sentido e se gera a mudança de interesse da criança, o que fará com que ela tenha um novo salto qualitativo no desenvolvimento, ao passar, então, para a atividade de estudo.

Dessa forma, o jogo de papéis, enquanto atividade principal da criança pré-escolar, deve ser o condutor do ensino e da aprendizagem. A organização de situações intencionais e sistematizadas na instituição educacional é fundamental para o desenvolvimento psíquico. Sabendo da relevância da brincadeira na Educação Infantil, evidenciamos, na próxima subseção, algumas reflexões da amplitude dessa atividade.

3.2 A brincadeira como atividade na pré-escola

Em virtude da multiplicidade de significados da brincadeira, faz-se relevante trazer alguns conceitos de diferentes teóricos que concordamos com a definição. Para Kishimoto (1993), o brincar é objeto das crianças que demonstram flexibilidade para testar novas combinações de ideias e de comportamentos. Facci (2004, p. 69) complementa que o brincar “é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas”.

Vigotski (1998) aponta que qualquer brincadeira traz regras, inclusive o faz de conta, determinando o comportamento das crianças. Conforme declara esse teórico, o brincar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que os processos de simbolização e de representação, contidos no brincar, a levam ao pensamento abstrato. O autor enfatiza que a brincadeira promove a criação das zonas de desenvolvimento proximal⁶ e estas fazem com que existam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Ao coadunar com essa defesa, Elkonin (2009) e Leontiev (1972) postulam que a brincadeira proporciona relevantes transformações ao desenvolvimento psíquico infantil, constituindo-se no meio de passagem para níveis mais elevados de desenvolvimento. Leontiev (1972) defende que é na atividade lúdica que a criança se depara com as relações existentes entre os homens e aponta que, por meio da brincadeira, a criança faz uma avaliação de suas habilidades, comparando-as àquilo que as outras crianças conseguem executar, sendo capaz de se apropriar de códigos culturais e de papéis sociais.

Vigotski (1998) comenta que qualquer tipo de brincadeira se compõe por regras e faz de conta, não importando a idade da criança e o tipo de brincadeira. Isidro e Almeida (2003) enfatizam a intrínseca ligação entre as regras de uma brincadeira ou jogo e o conhecimento que as crianças detêm acerca da realidade social em que se inserem.

Smith (1982) defende que a brincadeira, simbólica ou de regras, promove um conjunto de aspectos que levam ao desenvolvimento individual e social do sujeito. De início, segundo esse autor, a brincadeira conduz ao desenvolvimento dos aspectos

⁶ Na próxima seção será abordado o conceito de zona de desenvolvimento proximal, tendo como referência a tradução do livro “A formação social da mente”, de 1998.

físicos e sensoriais, fazendo com que a criança desenvolva os aspectos inerentes à percepção, às habilidades motoras, à força e à resistência.

Outros desenvolvimentos advindos da brincadeira são o emocional e a personalidade da criança. Friedmann *et al.* (1996) e Dohme (2002) defendem que as crianças encontram diversificadas motivações para brincar, sendo uma delas o prazer experimentado durante a brincadeira; além disso, por meio desta, a criança é capaz de expressar a agressividade, ter domínio da angústia, ampliar as experiências e realizar contatos sociais. A brincadeira auxilia a criança a elaborar experiências traumáticas, haja vista que os conteúdos do brincar mostram ligação com as histórias daquela, fazendo com que a criança exteriorize medos e angústias; assim, a brincadeira desempenha o papel de válvula de escape para as emoções.

Kishimoto (1993, p. 37) complementa: “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna”. Assim, a prática do brincar proporciona sensação de prazer às crianças; enquanto brincam, elas aprendem e, com isso, observa-se uma melhora nos seus aspectos físicos motores e psicomotores, o que facilita o processo de aprendizagem.

Ao ter como referencial a tese de Marx, Elkonin (2009) considerou relevante a unidade de “análise da brincadeira”, em outras palavras, o elemento mínimo que traz as características principais dessa atividade. Esse autor focou na brincadeira em que papéis são representados pelas crianças por meio da utilização de objetos lúdicos e enfatizou alguns dos elementos que constituem essa atividade: os papéis que as crianças representam; as ações lúdicas de natureza sintética; a utilização lúdica dos objetos; e as relações fidedignas estabelecidas entre as crianças.

Na acepção de Elkonin (2009), o jogo das crianças pré-escolares se trata da interpretação de um papel, pela criança, que se configura na unidade composta por todos os elementos do jogo. Para esse teórico, o estudo do desenvolvimento do jogo necessita ser difundido na compreensão da origem do papel.

O contato com o lúdico leva a criança a experimentar a capacidade de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura. A relevância do brincar tem relação com a cultura da infância, que se vale da brincadeira como meio para que a criança se expresse, aprenda e se desenvolva.

A brincadeira possibilita à criança construir o seu relacionamento com o mundo e vivenciar experiências de tomadas de decisões, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da responsabilidade envolvidas nas

ações da criança. Nesse sentido: “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê” (VIGOTSKI, 1998, p. 127).

Por meio da brincadeira, a criança é capaz de atribuir outros sentidos aos objetos e jogos, a partir da própria ação ou imaginação, ou pelas relações que ela estabelece com os pares, produzindo, assim, novos sentidos, compartilhando-os. Dessa forma, a brincadeira se mostra relevante ao desenvolvimento infantil, já que permite que a criança transforme e produza novos significados.

Aprende-se a atividade de brincar na cultura e, por meio dessa ação, a criança se constitui como sujeito, em um ambiente permeado por constante mudança e contínua recriação de significados, demandados pela construção de uma cultura de pares. Ao brincar, a criança desenvolve ações em contextos sócio-histórico-culturais concretos que propiciam conhecimento da cultura, segurança de pertencimento a um grupo e partilhamento de uma identidade (CORSARO, 2011).

No que se refere à idade pré-escolar, a origem da brincadeira está em um desejo não realizado, o que leva a uma contradição entre o desejar e o não poder, a qual é solucionada pelo brincar. Nesse âmbito, para Vigotski (1998, p. 122):

No princípio da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estado precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.

Leontiev (1972, p. 121) corrobora afirmando que, por meio da brincadeira, a criança “[...] tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto”. Para o autor, a atividade lúdica é a principal atividade no estágio de desenvolvimento da criança no período pré-escolar, pois é por meio dessa atividade que os processos psíquicos se concretizam ou se reorganizam, e os processos imaginativos da criança são formados. Essa atividade implica diretamente as transformações psicológicas essenciais da personalidade infantil e torna possível a criança se apropriar das funções sociais das pessoas e das normas de

comportamento consideradas adequadas; sob sua forma, surgem novas formas de atividade, o que são motivadas pelo processo.

Defendemos que o brincar é um direito da criança e deve ser empregado como um instrumento pedagógico; cabe, portanto, às instituições oferecerem espaços adequados para as atividades lúdicas, tornando possíveis uma melhor interação e um aprendizado de qualidade. Para que esse aprendizado seja real, é necessário o entendimento sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e o ensino, bem como as suas interlocuções. Esses aspectos são abordados na seção seguinte.

4. O ENSINO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Esta seção tem como objetivo discutir os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e ensino na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Compreendemos que a aprendizagem e o desenvolvimento são conceitos que se relacionam diretamente à capacidade de adquirir conhecimento e habilidades ao longo da vida, enquanto o ensino se refere ao processo de transmitir informações, orientar e facilitar a aprendizagem. Assim, faremos uma breve discussão sobre esses conceitos e a importância deles no espaço formativo da Educação Infantil.

4.1 Conceito de aprendizagem e desenvolvimento

Para os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes e complementares que são influenciados pelo contexto social, cultural e histórico em que o indivíduo está inserido, como afirma Vigotski (2017, p. 110): “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”.

Segundo Vigotski (2017), a aprendizagem é um processo que ocorre por meio da interação com outras pessoas e com o meio em que o indivíduo está inserido. Para ele, o desenvolvimento cognitivo é precedido pela aprendizagem, ou seja, o aprendizado é um pré-requisito para o desenvolvimento. Nesse sentido, cabe destacar que o autor desenvolveu a ideia de “nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos” (VIGOTSKI, 2017, p. 112), que se refere ao período em que a criança é capaz de realizar a atividade com ajuda de outras pessoas mais experientes.

Ao tomar as afirmações apresentadas como subsídio, entendemos que a aprendizagem é vista como um processo que envolve a apropriação das formas de atividade socialmente construídas pelos indivíduos. Essa apropriação é mediada por instrumentos e símbolos culturais transmitidos e internalizados pelos sujeitos por meio da interação social, já que contribuem para o seu desenvolvimento. Para Vigotski (2017, p. 116), “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de

desenvolvimento potencial”. Logo, para ele, cada indivíduo tem um nível de desenvolvimento real, um nível de desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal, sendo esta definida pelo autor da seguinte forma:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

Como posto por Vigotski (1998), entendemos que o nível de desenvolvimento real abrange aquilo que o indivíduo é capaz de fazer por si só, sem a ajuda de outros. Já a área de desenvolvimento potencial é aquilo que o indivíduo é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas ou com a utilização de ferramentas e símbolos. Por sua vez, o nível de desenvolvimento potencial é importante, porque mostra que o indivíduo pode ir além de suas habilidades atuais e alcançar um nível mais alto de desenvolvimento.

De modo a considerar isso, o papel do professor é fundamental, uma vez que é ele quem pode ajudar o indivíduo a ampliar seus conhecimentos, habilidades e competências, levando-o a um nível mais avançado de desenvolvimento, a fim de atuar na zona de desenvolvimento proximal. De acordo com Vigotski (1998), a zona de desenvolvimento proximal é a área em que o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem com mais eficiência, pois se encontra entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e o que ela não é capaz de fazer, mesmo com ajuda. Nessa zona, a criança pode ser desafiada a realizar atividades e tarefas mais avançadas do que ela seria capaz de fazer por conta própria, desde que haja a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente.

Entendemos, assim, que a interação social é essencial para o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, pois é por meio do diálogo, da mediação e do apoio do adulto ou de outros pares que a criança é capaz de ampliar suas habilidades, conhecimentos e competências. Ao interagir com outras pessoas, a criança aprende a internalizar conceitos e habilidades que, antes, eram externos a ela, tornando-os parte de sua bagagem cognitiva.

Por esse motivo, identificamos que a zona de desenvolvimento proximal é importante para a educação, pois mostra que o aprendizado e o desenvolvimento não

ocorrem apenas de forma individual, mas por intermédio da interação social e da mediação de outras pessoas mais experientes. O papel do professor é, portanto, fundamental na identificação da zona de desenvolvimento proximal de cada criança e na criação de um ambiente de aprendizado que promova a interação social e a mediação adequada para que cada criança atinja o seu potencial máximo de desenvolvimento com a aquisição e internalização de novas formas de atividade que são socialmente construídas – e que se tornam, cada vez mais, complexas e sofisticadas com o passar do tempo.

De acordo com Vigotski (1998), o desenvolvimento é mediado pela cultura que fornece os instrumentos e os símbolos necessários para o sujeito se apropriar das formas de atividade socialmente construídas. Ele enfatiza que o desenvolvimento é um processo histórico-cultural, ou seja, que ocorre em um contexto histórico e cultural específico – e que é influenciado pelas relações sociais e pelos processos de aprendizagem que ocorrem nesse contexto.

Além disso, Vigotski (1998) destaca que o desenvolvimento não ocorre de forma linear e uniforme, mas por meio de períodos de crise e transformação, nos quais a criança passa por mudanças significativas em sua forma de pensar e agir. Nesses períodos de crise que ocorrem quando o indivíduo encontra um problema ou desafio que não pode ser resolvido com seus conhecimentos atuais, a criança pode atingir novos patamares de desenvolvimento, desde que tenha acesso a experiências de aprendizagem adequadas por intermédio do ensino.

4.2 Conceito de ensino

A aprendizagem e o desenvolvimento humano estão totalmente relacionados ao ensino que é ofertado às crianças, como destacam Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005, p. 69): “a educação e o ensino não “esperam” pela maturação das funções psíquicas, mas estimulam e condicionam o seu desenvolvimento”. Dessa forma, é importante que compreendamos o papel do ensino na promoção do desenvolvimento.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o ensino é o principal meio pelo qual a cultura é transmitida e assimilada pelas novas gerações, levando ao desenvolvimento do psiquismo humano. Por intermédio do ensino, a criança é capaz de adquirir e

internalizar as ferramentas e símbolos culturais necessários para a resolução de problemas e para a realização de atividades cada vez mais complexas. Para isso, o professor deve estar atento às necessidades e potencialidades dos alunos, criando atividades sistematizadas, desafiadoras e intencionais que estejam adequadas à zona de desenvolvimento proximal de cada um e que promovam o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Vigotski (1998) aponta que o ensino está diretamente ligado à noção de mediação, que é a intervenção do professor ou de outro indivíduo mais experiente na mediação entre a criança e o objeto de conhecimento. Assim, o professor deve atuar como mediador do processo de aprendizagem, ao proporcionar à criança as ferramentas necessárias para que ela possa se apropriar do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Nesse ínterim, é possível compreender que, embora a aprendizagem e o desenvolvimento possam ocorrer sem ensino formal, o ensino desempenha um papel fundamental na apropriação do conhecimento e no desenvolvimento integral da criança. No entanto, o sucesso do ensino depende, em grande parte, da compreensão das necessidades e dos contextos individuais das crianças, de seus estilos de aprendizagem e das estratégias pedagógicas mais adequadas para cada sujeito.

Em busca da identificação de como deve ser o ensino, de acordo com a Teoria Histórico-Crítica, iniciamos com a definição de trabalho educativo defendida por Saviani (2010, p. 421-422):

A educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática global. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condições para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social.

Nessa perspectiva de educação, torna-se necessário que o ensino seja organizado, de modo a humanizar a criança. Entendemos que o trabalho educativo deve ser orientado por uma pedagogia crítica, que considere as contradições da sociedade e busque superá-las por meio da educação. Essa pedagogia deve ser

pautada por um projeto político-pedagógico que tenha como objetivo a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme propõe Saviani (2010).

Ao corroborar com essa ideia, Bernardes (2012) postula que o processo educativo deve ser entendido como uma prática social que visa à formação crítica do indivíduo, levando em consideração as contradições da sociedade, de maneira a buscar superá-las por meio da educação. Para que isso ocorra, a autora destaca a importância da presença do diálogo, da contextualização, da participação ativa da criança no processo de aprendizagem e da formação crítica. Bernardes (2012, p. 79) afirma:

[...] ações, no contexto escolar, referem-se às ações do educador que organiza o ensino com a finalidade de promover a humanização dos indivíduos por meio da aprendizagem do conhecimento elaborado historicamente no contexto escolar. O produto do ensino, conseqüentemente, pode ser entendido como a apropriação do conhecimento científico por meio de ações dos estudantes que lhes possibilitem fazer uso de tais conceitos nas diversas relações com a realidade objetiva, tanto na sua manifestação externa – nas relações intersíquicas – quanto na sua manifestação interna – nas relações intrapsíquicas.

Com respaldo nessa compreensão, discutimos, na próxima seção, a organização do ensino na pré-escola, a fim de mostrarmos que, por meio do planejamento de atividades significativas, sistematizadas e condizentes com o desenvolvimento psíquico da criança, a educação pode atingir o seu papel, que é a formação integral da criança, ao promover a humanização e a emancipação.

5. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

A organização do trabalho didático é uma atividade construída historicamente. Desde a origem da primeira forma de ensino sistemática, algum modo de organização didática se fazia presente, atendendo às necessidades educacionais de cada época. Para compreendermos o percurso histórico em relação às concepções referentes à organização do ensino, faremos um breve resgate de algumas formas de como ela era estabelecida e o contraponto de qual organização do ensino queremos na atualidade.

Proposta por Jean Jacques Rousseau (1712-1778), a organização didática era aquela em que o preceptor consistia no responsável por selecionar os conteúdos que pudessem contribuir para a educação do discípulo. Os conteúdos eram escolhidos de acordo com cada época e lugar, podendo ser conhecimentos de filosofia, aritmética, lógica ou gramática.

Com o processo de transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, foi necessário que a forma de ensino individualizada passasse a ser modificada para o ensino mútuo, desenvolvido por André Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838). Segundo Alves (2006), o ensino mútuo tinha o objetivo de escolarizar os trabalhadores em um espaço curto de tempo, de diminuir as despesas com a educação, dar acesso à educação para os mais pobres – e, assim, universalizar a educação. Nesse formato de ensino, os alunos eram separados de acordo com o grau de conhecimento e havia a figura do decurião, aluno da turma mais avançada, que era responsável, além de seguir com seus estudos, por desenvolver atividades com os alunos das turmas anteriores, sob a orientação do professor. Os conteúdos abordados eram os que dariam condições mínimas para o ingresso ao trabalho, sendo os de ler, escrever e calcular.

Outra forma de ensino foi a proposta no século XVII, por Jan Amós Comenius (1592-1670), porém ela foi utilizada somente no final do século XIX. Apesar do grande espaço de tempo entre a proposição e a execução, a proposta de Comenius de ensino simultâneo foi considerada a mais avançada para aquela época e tem seus resquícios presentes na forma de ensino até a atualidade. O objetivo do ensino simultâneo era o de ensinar tudo a todos, objetivo este presente na sua grande obra “Didática Magna”, de 1649. No ensino simultâneo, os alunos faziam parte da mesma sala de aula com um único professor, um trabalhador especializado, que ensinaria seus alunos,

simultaneamente, utilizando o manual didático. Para Alves (2006, p. 231): “A organização do trabalho didático formalizada por Comenius representou, por isso, uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo depositado nos clássicos e a instauração do império do manual didático no espaço escolar”.

É possível perceber que, ao longo dos séculos, as formas de organização do trabalho didático estiveram presentes nas propostas de ensino. Vale ressaltar que os modos de produção sempre direcionaram a forma como o ensino era organizado, transformando a educação em uma extensão da sociedade de cada época.

A respeito de como os educadores têm considerado a organização do trabalho didático na atualidade, Alves (2006, p. 230) afirma que “[...] verifica-se que sua instauração é uma iniciativa que pouca atenção tem recebido dos educadores”. Essa afirmativa corrobora com a ideia de que o ensino na instituição escolar ainda ocorre de maneira espontaneísta e cotidiana. Com a utilização do livro didático, toda a sequência da aula e conteúdos preestabelecidos são delimitados para atender à necessidade mercadológica, impossibilitando, muitas vezes, alterações e ampliações do que está posto. Segue-se a lógica do centenário “manual didático” de Comenius, como acentua Alves (2006, p. 230-231): “No âmbito do trabalho didático, arraigado ainda às suas origens, continuam a ser utilizados os mesmos instrumentos preconizados pelo autor de *Didáctica Magna*, em especial o manual didático, que domina e dá a tônica à atividade de ensino”.

Pensar na organização do trabalho didático vai além da proposta Comeniana. Organizar o trabalho didático, na atualidade, supõe que as ações e os procedimentos realizados junto às crianças sejam antecipadamente programados e que expressam a intencionalidade pedagógica, tendo os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos como norteadores das ações.

Hodiernamente, os homens têm acesso, com maior facilidade, ao que foi produzido de mais elaborado pela sociedade. Assim, para organizar o trabalho didático, que chamaremos, a partir de agora, de organização do ensino, recorre à utilização desses instrumentos para que as crianças se apropriem desses bens culturais. Alves (2006, p. 232), sobre o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, assim comenta:

O homem, com os mais diferentes recursos, desde o livro suficientemente universalizado até os meios de comunicação de

massa e a informática, tem acesso imediato ao conhecimento produzido nos centros científicos mais avançados do mundo e consulta bibliotecas e arquivos das mais expressivas instituições culturais do universo.

Ao compreender que a cultura é fonte de aprendizagem e desenvolvimento, a educação deve apresentar o que há de mais elaborado para a criança, promovendo o desenvolvimento, em níveis cada vez mais amplos, das funções psíquicas superiores, como memória, atenção, percepção, generalização, abstração, linguagem, raciocínio lógico, dentre outras. Duarte (2016, p. 59) afirma:

A apropriação das formas culturais superiores de expressão humana não elimina as outras formas, mas produz um processo de superação por incorporação. Mas, como mostra a pedagogia histórico-crítica, esse processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano não ocorre sem a mediação do trabalho educativo. Tal mediação consiste em processo intencional e sistemático de ensino [...].

Dessa forma, é no interior da escola que ocorre o contato da maioria das crianças com o saber elaborado; é também na escola que esse saber deve ser organizado de maneira intencional e consciente para a promoção das máximas possibilidades e potencialidades das crianças. Compartilhamos da defesa de que o desenvolvimento por meio da apropriação da cultura é o que vai promover a emancipação do indivíduo. Como aventa Mészáros (2008, p. 59):

[...] os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras.

O compromisso com o máximo desenvolvimento da criança, em uma perspectiva de emancipação, implica que as práticas pedagógicas sejam intencionais e sistematizadas. Assim, a organização do ensino se torna um elemento fundante para alçar voos cada vez mais altos em relação ao desenvolvimento humano.

A falta de preocupação com uma organização do ensino, que contemple as necessidades biológicas, culturais e históricas da criança, impossibilitará a apropriação dos bens culturais produzidos, tendo, assim, a educação a serviço da obediência, e não da emancipação humana. Corroborando com tais assertivas, Alves (2006, p. 233) pontua que: “Entre os preços que os homens pagam por esse anacronismo, hoje, um dos mais sérios é a impossibilidade de ascender, através da educação escolar, ao conhecimento humano culturalmente significativo”. Dessa forma, é substancial que a educação seja pensada e organizada com vistas à promoção de práticas pedagógicas geradoras de necessidades e motivos de aprendizagens nas crianças.

Observamos que é na Educação Infantil – e com práticas didático-pedagógicas diferenciadas, refletidas no processo de hominização – que se deve investir. Diante disso, destacamos a importância de se refletir sobre a organização do ensino que seja condizente com os objetivos traçados à Educação Infantil e que vise ao desenvolvimento integral da criança.

Defendemos que o ensino é a forma essencial de desenvolvimento da mente da criança, de seu pensamento e de sua personalidade. Assim, ressaltamos a importância de o professor ter uma metodologia que intervenha no modo como a criança aprende e realize a sua função mediadora, ajudando e orientando a criança a se apropriar dos conteúdos que impulsionarão o seu desenvolvimento mental. Mais especificamente, defendemos que, ao se ter uma organização do ensino preocupado com o desenvolvimento das ações mentais e das capacidades psíquicas, há a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico do indivíduo.

Isso nos evidencia que a educação que acontece na instituição educativa deve ser organizada intencionalmente, a fim de que existam a apropriação e a objetivação do conhecimento. A organização do ensino deve gerar e promover a atividade da criança de pensar e agir sobre a realidade. A criança deve ser o sujeito da atividade para que ocorra a aprendizagem. Então, para isso, o professor carece de criar necessidades humanizadoras, novos motivos, com a finalidade de que a criança seja afetada pelo objeto de conhecimento e pelo resultado a ser alcançado.

Como afirma Duarte (2016, p. 59):

O ensino é transmissão de conhecimentos, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.

A organização do ensino de maneira intencional, contemplando, na atividade, as ações, os instrumentos e a avaliação, promoverá a aprendizagem da criança de forma sistemática, intencional e organizada. Essa organização do ensino possibilitará a promoção do ser humano para uma sociedade justa, democrática e igualitária.

Ao organizar o ensino, o professor projeta as ações futuras de acordo com os objetivos pretendidos e tem a possibilidade de mudanças nesse processo, caso seja necessário para solucionar possíveis problemas em relação ao avanço na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Desse modo, a organização do ensino deve ser uma atividade contínua, para que não se materialize apenas como o momento de escolha dos conteúdos a serem trabalhados, mas também de um efetivo processo de acompanhamento em que se possa identificar os avanços e as dificuldades das crianças, podendo, assim, intervir de maneira assertiva.

Organizar o ensino em uma concepção de criar condições de desenvolvimento para a criança, com base no desafio de promover e possibilitar as máximas qualidades humanas no sujeito, supõe a compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a sua ação pedagógica. Também é fundamental que o professor tenha a compreensão do desenvolvimento infantil, da formação humana que se deseja e da importância da educação nesse processo.

Nesse sentido, é fundamental que o professor tenha uma formação teórica consistente, crítica e reflexiva, que subsidie a sua prática na Educação Infantil, pois, assim, conseguirá desenvolver mediações adequadas que possibilitem a objetivação de ações que promoverão, qualitativamente, as capacidades psíquicas da criança.

Em suma, a formação teórica do professor lhe dará base para que a organização do ensino seja desprovida de ações imediatistas e do senso comum, de modo que as ações sejam ancoradas em concepções bem definidas e abarquem os conhecimentos científicos tão essenciais para a constituição, posteriormente, do pensamento teórico.

5.1 A organização do ensino na pré-escola

Ao ter em vista a importância de um ensino organizado, com intencionalidade e sistematicidade, analisaremos as especificidades dessa ação na etapa da Educação Infantil no que concerne, especificamente, à pré-escola. Iniciamos pontuando que a organização do ensino, segundo Marsiglia (2013), deve partir da compreensão da atividade a ser desenvolvida, considerando o nível de desenvolvimento dos alunos e as necessidades educacionais específicas do grupo.

A autora defende que a organização do ensino deve estar centrada na construção de um projeto pedagógico que contemple a concepção de ensino e aprendizagem da escola, a seleção de conteúdos relevantes, a elaboração de objetivos educacionais claros e precisos, a definição de estratégias de ensino que favoreçam a participação ativa dos alunos na apropriação do conhecimento, a utilização de recursos didáticos adequados e a avaliação sistemática do processo educacional. Nesse sentido, defendemos que a Educação Infantil é uma etapa específica de vivências da infância em que devemos respeitar as especificidades das crianças, proporcionar contextos organizados intencionalmente que incentivem a expressão de múltiplas linguagens e a vivência social a partir das interações com diferentes sujeitos, adultos e crianças.

Como já visto nas seções anteriores, para os autores da Teoria Histórico-Cultural, a organização do ensino é vista como uma atividade mediadora que tem como objetivo promover o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores dos indivíduos. Para isso, é necessário que o ensino esteja baseado na zona de desenvolvimento proximal da criança, ou seja, naquilo que ela ainda não é capaz de fazer sozinha, mas que pode ser desenvolvido com a ajuda de um mediador.

Dessa forma, compreendemos que o papel do professor é o de mediador do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando situações desafiantes e estimulantes que levam crianças a superarem seus próprios limites e desenvolverem suas habilidades cognitivas. A organização do ensino, portanto, deve ser flexível e adaptável às particularidades de cada grupo de crianças, considerando suas características individuais, contextos socioculturais e níveis de desenvolvimento.

Para Ottoni e Sforzi (2019), a organização do ensino na Educação Infantil deve levar em consideração a singularidade da infância e das crianças, valorizando a brincadeira e as experiências lúdicas como formas de aprendizagem e

desenvolvimento. Além disso, é importante que a organização do ensino esteja fundamentada em uma prática pedagógica que considere as especificidades do processo de desenvolvimento das crianças e que proporcione experiências significativas de aprendizagem. Segundo Ottoni e Sforzi (2019, p. 104):

Para mobilizar a atividade dos sujeitos envolvidos na atividade pedagógica, há de se considerar as necessidades, os motivos, os objetivos, as ações e operações que, inicialmente, são organizadas pelo professor em forma de uma situação desencadeadora de aprendizagem [...].

Dentre as propostas de organização do ensino na Educação Infantil apresentadas por Ottoni e Sforzi (2019), destaca-se a importância da elaboração de um projeto pedagógico que considere as necessidades e os interesses das crianças e a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento de forma integrada e contextualizada. As autoras tecem uma reflexão sobre a finalidade da aprendizagem e o papel do professor nesse processo:

Aprendizagem, como o próprio nome sugere, tem a finalidade de mobilizar o sujeito a aprender. Para tanto, o professor deve considerar o desenvolvimento histórico do próprio conhecimento a ser estudado, de forma a compreender a necessidade histórica que levou o homem à sua formulação e como ele evoluiu ao longo do tempo, resultado de um processo coletivo da humanidade (OTTONI; SFORZI, 2019, p. 105).

Ao considerar as afirmações das autoras, concordamos que a aprendizagem tem como objetivo mobilizar o sujeito a aprender, como anunciado anteriormente na quarta seção. Além disso, é importante que o professor leve em consideração o desenvolvimento histórico do conhecimento que está sendo estudado, a fim de compreender a sua necessidade histórica e como ele evoluiu ao longo do tempo. Logo, ao conhecer a história do conhecimento, o professor pode ajudar as crianças a compreenderem o significado do conteúdo estudado e a sua herança para a sociedade. Isso permite que elas possam estabelecer relações mais profundas com o conteúdo, tornando a aprendizagem mais significativa e duradoura.

Ademais, ao considerar o desenvolvimento histórico do conhecimento, o professor pode ajudar as crianças a entenderem como as diferentes formas de pensamento e conhecimento foram construídas coletivamente ao longo do tempo e

como elas foram influenciadas por fatores sociais, culturais e psicológicos. Isso permite que as crianças possam compreender o conhecimento como algo dinâmico, em constante evolução, o que é essencial para desenvolver uma postura crítica em relação ao conhecimento e à sua produção.

Para além do entendimento sobre a evolução do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, há de se considerar que esse conhecimento deve estar organizado em ações concretas e reais de ensino e aprendizagem. Segundo Magalhães e Lazaretti (2019, p. 150), a criança

[...] como um sujeito ativo, ou seja, no processo de aprendizagem, na execução de qualquer operação, ela coloca em movimento todas as capacidades em ação, movimenta suas funções psíquicas e, dessa forma, é em atividade que essa criança pode aprender a se desenvolver.

Por esse motivo, a organização do ensino na Educação Infantil deve ser pautada em atividades que possibilitem às crianças a construção de novos conhecimentos por meio da experimentação e da interação social. Como afirmam Magalhães e Lazaretti (2020, p. 63): “as experiências apropriadas pelas crianças pequenas em suas ações conjuntas e compartilhadas com seus pares, seus professores e com a realidade circundante culminam em conquistas no seu desenvolvimento”.

Nesse ínterim, torna-se evidente que as conquistas no desenvolvimento das crianças são resultado de um processo complexo, que envolve a interação de diversos fatores, como as características individuais da criança, o seu ambiente familiar e social, bem como as experiências vivenciadas no ambiente educacional e em outros espaços de socialização. Assim, nas instituições educativas, o professor deve ser um mediador entre a cultura e a criança, organizando situações de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento das capacidades intelectuais. De acordo com Saito e Barros (2019, p. 115):

[...] quando se discute a questão do ensino na Educação Infantil não estamos falando de um processo de escolarização. Defendemos o ato educativo sistemático e intencional, o qual exige clareza acerca dos conhecimentos necessários em relação ao destinatário - a criança, um ser histórico e social. Isso significa que o professor da Educação Infantil precisa conhecer as necessidades dessa faixa etária e, especialmente, o desenvolvimento infantil [...].

Diante do exposto, podemos constatar que o ensino na Educação Infantil não se limita à transmissão de conhecimentos predeterminados, mas deve ser um processo dinâmico e interativo que valorize as experiências e os saberes das crianças e que estimule o desenvolvimento integral delas, respeitando a sua individualidade e promovendo a participação ativa e criativa no processo educativo.

O ato educativo na Educação Infantil deve ser sistemático e intencional, ou seja, planejado e organizado de forma consciente e coerente, com objetivos claros e definidos, que levem em conta as características e necessidades das crianças dessa faixa etária. Para Leite (2019, p. 6): “Em um primeiro momento é o adulto que organiza a atividade da criança e engendra nela a necessidade de permanecer na atividade”. Assim, o professor da Educação Infantil precisa conhecer profundamente o desenvolvimento infantil e estar atualizado em relação aos conhecimentos científicos e pedagógicos concernentes a essa modalidade.

Na acepção de Pasqualini (2006, p. 193), “o professor é compreendido como alguém 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”. Logo, diante da afirmativa da função de o docente ser o organizador da atividade da criança, continuaremos refletindo sobre algumas categorias essenciais na organização do ensino nos espaços educacionais da Educação Infantil.

5.2 Categorias essenciais para a organização do ensino com vistas à transição da atividade de jogo de papéis sociais à atividade de estudo

Vimos, até então, que as aprendizagens, principalmente as que ocorrem nas instituições educativas, são propulsoras do desenvolvimento das crianças, que é marcado pelas épocas, definidas por Elkonin (1987), e as atividades guias, que modificam as estruturas psíquicas do indivíduo. Outro ponto que foi abordado se refere à importância do professor enquanto agente organizador do ensino e mediador desse processo. Dois outros mediadores importantes são os outros pares e o meio que a criança faz parte e se relaciona de maneira ativa. Dessa maneira, chegamos ao ponto final e, talvez, o principal deste trabalho, que é a reflexão sobre algumas

categorias essenciais para que o ensino seja organizado de forma significativa e promotora das máximas potencialidades humanas no espaço da Educação Infantil, em especial, na pré-escola.

Antes de entrarmos propriamente nas categorias essenciais para a organização do ensino na pré-escola, aqui, reforçamos que a escola sempre foi utilizada como um instrumento para atender às necessidades e aos interesses da classe dominante, como afirma Lombardi (2013, p. 14), “tendendo para a reprodução da dominação”. Assim, por muitas vezes, deparamo-nos com condições objetivas desfavoráveis para um ensino de qualidade e emancipador. Porém, cabe a nós, profissionais da educação, conscientes da sua importância na formação de cada criança, olharmos por um viés de possibilidades; mesmo diante das adversidades, precisamos “romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia” (LOMBARDI, 2013, p. 13).

Essas adversidades se dão de diversas formas, como: ter prédios gigantescos para conseguir atender ao máximo possível de crianças, mas que acabam por não dispor de uma amplitude de espaços externos propícios para o desenvolvimento de atividades; o excessivo número de crianças e profissionais que comprometem a organização da rotina da Educação Infantil, por exemplo, ter de realizar várias escalas cronometradas para a utilização do refeitório; a utilização de materiais didáticos esvaziados dos conteúdos produzidos pela humanidade e sem sentido e significado para as crianças, sendo postos como instrumentos da ação docente, dentre outras inúmeras situações que comprometem o atendimento às crianças com a qualidade defendida pelos estudiosos clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural.

Na perspectiva de termos uma Educação Infantil humanizadora e emancipadora para todas as crianças, propomos que a lente utilizada para analisar as categorias essenciais para a organização do ensino seja a que nos faz enxergar as possibilidades enquanto professor nesse processo de formação humana, mesmo diante das condições inadequadas de trabalho. Faz-se substancial que possamos “assumir na teoria e na prática uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo” (LOMBARDI, 2013, p. 14).

Reiteramos que, para Davídov (1987), a organização do ensino deve estar fundamentada nos princípios da atividade e da orientação para o desenvolvimento, ou seja, a escolha dos conteúdos e das metodologias deve estar baseada nas

necessidades e nas potencialidades das crianças, visando ao desenvolvimento de suas capacidades psicológicas superiores.

Nesse sentido, a organização do ensino na pré-escola deve considerar as atividades guias de cada época de desenvolvimento psíquico já discutidas anteriormente. Atualmente, o atendimento na pré-escola é destinado às crianças de quatro e cinco anos de idade e, de acordo com a Teoria Histórico-Crítica, a época correspondente é a infância, e a atividade dominante é o jogo de papéis sociais. Segundo Leontiev (2017, p. 63):

[...] a atividade como um todo, não é constituída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário.

A atividade jogo de papéis sociais, também conhecida como brincadeira de faz de conta, para as crianças da pré-escola, tem como tema as atividades sociais dos adultos e as relações que são estabelecidas. Para Leontiev (2017), o jogo de papéis é uma atividade que permite às crianças transformar o mundo real em um mundo imaginário, no qual elas podem experimentar diferentes papéis e situações. Durante o jogo, as crianças não apenas reproduzem as experiências que tiveram no mundo real, mas também criam novas experiências e possibilidades.

No decorrer do jogo, as crianças escolhem personagens ou papéis sociais que desejam representar, por exemplo, médicos, professores, pais, alunos, animais, super-heróis, dentre outros. Em seguida, criam cenas e diálogos que representam situações reais ou imaginárias relacionadas aos personagens escolhidos. Elas, ainda, exercitam a linguagem, desenvolvem a capacidade de interagir socialmente, aprendem a acompanhar regras e trabalhar em grupo, aprendem sobre o mundo ao seu redor, além de trabalhar com imaginação e criatividade.

Leontiev (2017) sinaliza que o jogo tem um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da personalidade infantil. Durante uma brincadeira, as crianças aprendem a expressar seus pensamentos e

sentimentos, a se comunicar com os outros, a resolver problemas e tomar decisões. De acordo com Elkonin (1987, p. 513, tradução nossa)⁷:

O desenvolvimento dos jogos, tanto no que diz respeito a seu argumento quanto a seu conteúdo, não se efetiva de uma maneira passiva. A passagem de um nível do jogo a outro se realiza graças à direção dos adultos, que sem alterar a atividade independente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas facetas da realidade que se refletirão posteriormente no jogo: as particularidades da atividade dos adultos, as funções sociais das pessoas, as relações sociais entre elas, o sentimento social da atividade humana.

Dessa forma, é importante que os professores valorizem e favoreçam o jogo de papéis na Educação Infantil, proporcionando um ambiente seguro e estimulante no qual as crianças possam se envolver em atividades criativas e imaginativas. Além disso, eles devem ajudar as crianças a refletirem sobre suas experiências de brincadeira, incentivando a expressão de ideias, sentimentos e pensamentos.

Como Leontiev (2017) afirmou, além da atividade principal, existem as atividades com papel subsidiário. Na idade pré-escolar, momento em que a brincadeira principal é o jogo de papéis, têm-se as atividades produtivas como subsidiárias, desempenhando um papel importante no desenvolvimento das crianças, conforme explica Elkonin (1987, p. 122, tradução nossa): “a vida da criança em cada período é multifacetada, e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas”⁸. Na pré-escola, a atividade subsidiária existente é a atividade produtiva. Segundo Mukhina (1995, p. 167):

O jogo não é a única atividade que influi no desenvolvimento psíquico da criança. A criança desenha, modela, constrói, recorta; todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança.

⁷ El desarrollo de los juegos, tanto con respecto a su argumento como a su contenido, no tiene lugar de una manera pasiva. El paso de un nivel del juego a otro se realiza gracias a la dirección de los adultos, que sin alterar la actividad independiente y de carácter creador ayudan al niño a descubrir determinadas facetas de la realidad de los adultos, las funciones sociales de las personas, las relaciones sociales entre ellas, el sentimiento social de la actividad humana.

⁸ La vida del niño en cada período es multifacética y las actividades, por medio de las cuales se realiza, son variadas.

As atividades produtivas da idade pré-escolar, como o desenho, a construção, o recorte, a colagem, as tarefas musicais e a modelagem, exigem formas de ações específicas e influenciam no desenvolvimento das ações perceptivas da criança. Para Lazaretti (2013, p. 61):

Isso significa que o desenvolvimento das representações acerca dos diferentes padrões de cores, figuras geométricas, tamanho e outras propriedades dos objetos e fenômenos tem estreita relação com o ensino dessas atividades que se desdobram em tarefas cada vez mais complexas para a percepção infantil.

Desse modo, ao organizar o ensino na pré-escola, o professor tem de pensar, também, na atividade produtiva, que, apesar de ter como objetivo criar um produto material, ela não deve ser por meio de atividades mecânicas e reprodutivistas, mas deve contemplar atividades em que as crianças possam ampliar e aprofundar as experiências humanas e, conseqüentemente, impulsionar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em cada período do desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, é possível compreender que, tanto na atividade de jogo de papéis sociais quanto na atividade produtiva, é necessário que o professor organize o ensino requalificando as práticas desenvolvidas na pré-escola e possibilitando a ampliação do repertório das crianças, ao modificar a sua percepção de mundo e contribuir para o sucesso dos períodos seguintes do desenvolvimento, a idade escolar, que tem a atividade de estudo como a principal.

Reiteramos que o ensino deve ser organizado pensando nas atividades que conduzem ao desenvolvimento das crianças e que o professor tem de garantir que as crianças sejam colocadas em atividade com motivos e ações desenvolventes que subsidiem a passagem da atividade de jogo de papéis sociais para a atividade de estudo. Isso objetiva contribuir para que essa passagem ocorra nas instituições educacionais. Traremos, na sequência, algumas categorias essenciais que, em nosso entendimento, contribuirão nesse sentido.

Como premissa para a reflexão das categorias essenciais da organização do ensino, utilizaremos a tríade da Martins (2013, p. 297): “conteúdo, forma, destinatário”, que são as dimensões da atividade humana de ensinar. O conteúdo se refere justamente aos conteúdos elaborados pela humanidade que serão ensinados; a forma equivale aos procedimentos, recursos, tempos e espaços utilizados no ensino; e o

destinatário é a pessoa com suas apropriações e níveis de desenvolvimento a quem se destina o ensino.

Ao considerar as atividades principais e subsidiárias do desenvolvimento da criança entre quatro e cinco anos de idade e a tríade: conteúdo, forma e destinatário, pontuamos as seguintes categorias essenciais para a organização do ensino na pré-escola:

- I. observância da realidade social;
- II. período de desenvolvimento;
- III. proposições educativas qualitativas;
- IV. interações sociais e mediações;
- V. espaços e tempos;
- VI. avaliação.

A **observância da realidade social** na organização do ensino é fundamental para tornar a educação mais significativa e relevante para as crianças, pois significa considerar a realidade social das crianças em sala de aula e utilizar exemplos e situações do cotidiano para ensinar os conceitos. Para Riscal (2010), a apreensão da realidade se constitui por meio de um processo complexo, histórico e determinado pelas percepções culturais nas quais estamos imersos. Ao observar a realidade social das crianças, o professor pode identificar as características, os valores e as crenças do grupo e utilizar esse conhecimento para planejar as aulas e atividades, de forma a torná-las mais engajadoras e relevantes. Além disso, o professor pode utilizar a realidade social para criar atividades que promovam a reflexão e o debate, permitindo que as crianças atuem na sociedade de maneira crítica e consciente.

O professor, ao fazer o planejamento das atividades que serão desenvolvidas com as crianças, tem de analisar qual é o contexto social no qual as crianças estão inseridas. Isso o ajudará a pensar em ações coerentes e propulsoras de desenvolvimento, porque poderá agir de forma qualitativa no ensino. Por exemplo, ao trabalhar sobre a alimentação saudável em um contexto social no qual as crianças não têm o que comer nas suas casas, isso exige que o direcionamento das ações seja cuidadoso e respeitoso. Torna-se necessário que o professor consiga fazer a relação da alimentação saudável sempre partindo das condições concretas vivenciadas que nem sempre são favoráveis, ao explicar os motivos que impedem de se ter uma alimentação saudável.

Outro exemplo é trabalhar o incentivo à leitura. O ato de propor a leitura em casa, sendo que os familiares são analfabetos, exige que o professor extrapole a ação comum de, simplesmente, encaminhar uma literatura para casa. Isso porque, dentro desse contexto real, a literatura terá de ser acompanhada de estratégias para que a leitura dela, muito provavelmente com ênfase na leitura intuitiva, aconteça com a participação dos familiares.

Poderíamos elencar inúmeras situações desfavoráveis identificadas ao observar a realidade social de cada criança e que, em muitas vezes, cerceariam a prática docente, porém, se desejamos que a educação realmente seja um instrumento de emancipação e mudança da realidade, temos a inteligibilidade de que as práticas desenvolvidas nas unidades educacionais devem extrapolar as práticas que, comumente, são realizadas.

O **período de desenvolvimento** é outra categoria que deve direcionar o trabalho educativo na Teoria Histórico-Cultural, pois, tendo o conhecimento do desenvolvimento psíquico da criança, o professor consegue agir com intencionalidade e assertividade. Além de saber qual é a atividade principal que guia com maior destaque o desenvolvimento e a atividade subsidiária, que tem papel complementar no desenvolvimento, devemos analisar qual é o nível real de desenvolvimento das crianças, quais são as apropriações já consolidadas por elas e quais são as suas potencialidades e dificuldades para que sejam propostas atividades motivadoras e propulsoras do desenvolvimento.

Ao saber que a atividade guia do período pré-escolar é o jogo de papéis sociais, e a subsidiária é a atividade produtiva, no momento de realizar o planejamento, o professor deve pensar se está possibilitando um ambiente organizado com condições materiais e intelectuais para que a criança possa avançar no seu desenvolvimento.

O momento planejado para a realização da atividade do jogo de papéis sociais deve contemplar uma diversidade de objetos, como fantasias, utensílios de cozinha, jogos de ferramentas de profissões diversas, para que a criança possa utilizá-los nas suas representações. Outro item importante é que sejam explorados, por meio de vídeos, imagens, passeios, literaturas, alguns conhecimentos sobre profissões, características dos animais, modo de vida, dentre outros saberes que darão suporte às representações das crianças.

Por exemplo, se o professor organizar o contexto com alguns objetos de cozinha, mas a criança nunca viu alguém os utilizando, não sabe para que servem,

como utilizá-los, certamente, não conseguirá ter uma relação que proporcione a ela uma ação adequada. Agora, se o professor organizou uma visita à cozinha da instituição educativa para que as crianças pudessem visualizar como é esse espaço e as ações que são realizadas nele, se convidou algum familiar para explicar às crianças como é feito o prato preferido da família, se levou vídeos que mostram situações de produções de pratos variados, com certeza, no momento em que a criança se deparar com os instrumentos de cozinha, ela conseguirá realizar inúmeras ações de representação – e conseguirá ampliá-las. Para que esse momento seja ainda melhor, o professor deve realizar as mediações por meio de diálogos, de participação na brincadeira e desafios.

A organização das atividades produtivas também tem de provocar e desafiar as crianças. Geralmente, ao se analisar as atividades desse tipo, encontramos desenhos prontos para a criança só pintar, pontilhados para a criança passar um traço por cima, peças de montar espalhadas pela sala, dentre outros. Se o objetivo do professor é promover o desenvolvimento infantil, por exemplo, ao propor uma atividade de desenho dos animais, ele deve enriquecer o repertório das crianças por meio de imagens diferenciadas dos animais, da observação dos animais reais, de saber o modo de vida desses animais, de perceber as diferentes cores e texturas das peles desses animais, enfim, tudo aquilo que proporcionará o conhecimento dos detalhes desse animal e que darão suporte para a criança no momento em que ela for realizar o desenho. Somente quando forem proporcionadas situações adequadas de ensino é que a criança terá a sua aprendizagem impulsionada.

As **proposições educativas qualitativas** se referem às atividades que são elaboradas a partir dos objetivos do ensino. Nelas, os motivos, as ações, as operações e as necessidades devem estar articulados de maneira intencional para que se concretize a aprendizagem da criança. Ao organizar as atividades de ensino, o professor deve pensar nos conteúdos a serem trabalhados, na escolha de metodologias e recursos didáticos adequados e na definição dos objetivos de aprendizagem. Saviani (2008) defende que o conteúdo ensinado deve ser significativo para as crianças, ou seja, deve estar relacionado à sua realidade e às suas necessidades formativas.

A fim de que as atividades sejam qualitativas, ao pensar no que será realizado pelas crianças, primeiramente, o professor tem de se atentar às necessidades, aos motivos e aos interesses que serão provocados. A título de exemplo, ao organizar a

atividade do jogo de papéis disponibilizando recursos variados e instrumentalizando as crianças para que tenham um repertório de conhecimentos, será provocado o desejo de agir com um objetivo, de maneira a criar, assim, uma necessidade de a criança se relacionar com aquele contexto e com os indivíduos para brincar, regulando a sua atividade.

Situação similar ocorre quando a criança é desafiada, por exemplo, a montar um castelo para a princesa morar utilizando as peças de montar. Ao ser posto em jogo o desafio de criar algo significativo para a criança, ela passa a querer construir o castelo. E, ao querer construir o castelo, a criança passa a querer fazer, devido aos motivos que farão com que a criança pense em como será esse castelo, quais peças ela utilizará, como organizará a construção e, assim, começará a sua ação para satisfazer uma necessidade. Então, ao definir o que será proposto às crianças, o professor não pode se esquecer do que gera o interesse na sua criança. Talvez a construção de um parque dos dinossauros seja algo que suscite um maior interesse do que o castelo para a princesa. Logo, é necessário ter esse conhecimento acerca do que provoca mais o interesse nas crianças.

Vigotski (1998) aponta que a aprendizagem é vista como um processo social e cultural e que as interações sociais são importantes para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Ele acreditava que a linguagem é uma ferramenta essencial para a comunicação e para a construção de significados compartilhados entre as pessoas. Ainda argumentou que o aprendizado humano ocorre por meio da linguagem e da interação social. O autor pontua, também, que o homem não se relaciona com o mundo de forma direta; ele se relaciona, fundamentalmente, de forma mediada por instrumentos materiais, como os utilizados pelos professores: vídeos, objetos etc., e psicológicos: signos, palavras, conceitos, todos criados historicamente pela humanidade. Destarte, as **interações sociais e mediações** são fundamentais para que o ensino seja efetivo.

O ensino e a aprendizagem se formam a partir das relações com o meio e com o outro, de acordo com o modelo e as orientações daquele que já se apropriou da cultura elaborada e que, por meio das interações, socializará essas aprendizagens. No momento da atividade do jogo de papéis sociais, quando o professor participa junto às crianças criando situações que façam com que elas reflitam sobre a ação que está realizando para se chegar a uma solução, ele faz com que a criança seja colocada em atividade.

Por exemplo, ao brincar de marceneiros que constroem casa nas cidades e o professor, na ação com a criança, coloca que acabaram todas as madeiras para as construções e eles precisam achar uma solução para que continuem construindo as casas, a criança é forçada a fazer um resgate dos seus conhecimentos e utilizá-los para solucionar a situação. Assim, a criança pode sugerir que a casa seja feita de cimento, da mesma forma que fizeram a do seu avô, ou ela pode propor que seja feita de garrafa pet, como ela viu na reportagem da televisão; assim, a criança vai reelaborando o seu pensamento e ampliando as suas reflexões. Esse é um movimento que exige a ação intencional do professor para mobilizar os conhecimentos e a participação ativa das crianças, de modo a contribuir para o desenvolvimento da sua linguagem e do seu pensamento.

Na categoria **espaços e tempos**, é importante que a Educação Infantil considere a necessidade de as crianças vivenciarem diferentes tipos de experiências e estímulos, permitindo que elas tenham tempo para brincar, experimentar, interagir e descansar. O planejamento pedagógico deve levar em consideração o tempo necessário para que as crianças possam explorar o ambiente, desenvolver suas habilidades motoras, emocionais e cognitivas. No que diz respeito aos espaços, é fundamental que a Educação Infantil proporcione ambientes acolhedores, seguros, desafiadores e estimulantes às crianças.

Segundo Saito e Barros (2019), é importante que as especificidades da criança, como a curiosidade, a criatividade, a necessidade da experimentação e da brincadeira para a aprendizagem, sejam identificadas e respeitadas nas práticas pedagógicas. Outros itens que as autoras pontuam são que os espaços ocupados pelas crianças devem garantir a segurança e o acolhimento para que o desenvolvimento integral seja favorecido; devem ser organizados de maneira que permita a circulação, o acesso aos materiais e recursos variados, além do desenvolvimento de diferentes atividades, como brincadeiras, jogos, leituras, desenhos, dentre outras. É imprescindível que os espaços sejam pensados para atender às necessidades e aos interesses das crianças, promovendo o desenvolvimento de sua criatividade, imaginação e autonomia.

Na Educação Infantil, em especial, os tempos e espaços devem ser qualitativos. Isso significa que, dentro das salas de aula, os espaços devem garantir o movimento das crianças e conter uma organização significativa com as produções das crianças. Sabemos que, hodiernamente, ainda temos unidades educacionais em que

seus espaços internos são inapropriados para o movimento da criança. Com isso, reforçamos que o professor deve pensar em possibilidades de desenvolvimento das atividades fora da sala de aula. Nos espaços externos das unidades, há uma imensidão de possibilidades a serem desenvolvidas nos pátios, parques e gramados.

A organização dos espaços externos também requer atenção, pois estes devem ser compostos por materiais significativos e que provoquem a curiosidade e a interação das crianças. Varais literários, painéis de textura, cantinho da fantasia, circuitos motores e caminhos sensoriais são algumas possibilidades para transformar o espaço em um local promotor de interações e desenvolvimento.

Quando falamos dos tempos na Educação Infantil, falamos da necessidade de pensar a organização da rotina das atividades realizadas pelas crianças. O tempo que deve ser levado em consideração é o tempo da criança, e não o do adulto; por esse motivo, as atividades devem ser realizadas respeitando a necessidade das crianças.

Os tempos destinados às atividades desenvolvidas com as crianças também precisam ser adequados. Ao planejar as atividades, o professor tem de pensar na qualidade, e não na quantidade. Às vezes, prioriza-se a grande quantidade de atividades e estas se executam em um tempo que não permite as reflexões e as ampliações do que está sendo explorado. Defendemos que todas as atividades desenvolvidas com as crianças devem proporcionar um espaço e um tempo adequado para que as interações e as mediações não sejam mecânicas e imediatistas, a fim de promoverem o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

A **avaliação** na Educação Infantil deve ser realizada de forma cuidadosa e respeitosa, levando em consideração as particularidades do desenvolvimento infantil e as experiências vivenciadas pelas crianças. É primordial que a avaliação seja compreendida como um processo contínuo e formativo, que tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento das crianças e identificar as suas necessidades e potencialidades.

A avaliação, ademais, deve ser utilizada para orientar o planejamento pedagógico, permitindo que os professores possam adaptar suas práticas e estratégias de ensino às características individuais e coletivas das crianças. Como afirma Hoffmann (2012, p. 39), o professor deve avaliar para “delinear a continuidade da ação pedagógica, respeitando a criança em seu desenvolvimento, em sua espontaneidade na descoberta de mundo e oferecendo-lhe um ambiente de afeto e segurança para suas tentativas”.

Para a realização da avaliação na Educação Infantil, o professor deve utilizar formas diversificadas e adequadas à faixa etária das crianças. Faz-se importante que sejam utilizados diferentes instrumentos, como observações, registros, portfólios, entrevistas, dentre outros, que possam revelar o processo de desenvolvimento da criança e suas conquistas, bem como apontar para as necessidades de mudanças no planejamento do professor, indicando, assim, as intervenções que ele deve realizar.

Com respaldo nas categorias discutidas anteriormente, defendemos que a organização do ensino deve ser sistemática e intencional. Acreditamos que, se o professor tiver como norte essas categorias essenciais para a elaboração da sua ação pedagógica, ele terá a chance de conquistar melhores resultados para o seu ensino e, conseqüentemente, à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa pretendeu investigar a organização do ensino na pré-escola e as suas contribuições para a promoção do desenvolvimento infantil na transição do jogo de papéis sociais para a atividade de estudo, por meio de estudo bibliográfico de obras selecionadas de autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural e os estudiosos contemporâneos que sustentam suas reflexões nessa base teórica.

Buscávamos, com isso, contribuir para o debate acerca da importância de as práticas pedagógicas nas instituições de ensino da Educação Infantil serem contextualizadas e repletas de significados. Elas devem contar com atividades que considerem o conhecimento prévio das crianças, apresentem o novo conceito de maneira diversificada, relacionando-o à realidade vivenciada, a fim de que possam contribuir para o desenvolvimento das máximas potencialidades da criança, garantidas via apropriações dos objetos materiais e intelectuais da cultura e suas funções sociais para os quais foram criados, de modo a não se pautarem em práticas descontextualizadas e desprovidas de significados.

O trabalho foi organizado em seis seções, a contar com esta conclusão. A primeira trouxe um breve resgate histórico da institucionalização da Educação Infantil; a segunda abordou o que é a atividade humana e sua importância no desenvolvimento psíquico humano; a terceira discutiu as atividades principais do desenvolvimento do psiquismo da criança até os sete anos; a quarta apresentou o processo de aprendizagem, desenvolvimento e ensino; e a quinta evidenciou como o ensino deve ser organizado na pré-escola para a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Dentro dessa reflexão, reiteramos que, pela orientação da Teoria Histórico-Cultural, a organização do ensino na pré-escola precisa ter como horizonte o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas que acontecerá por meio da apropriação de conceitos e metodologias adequadas. Assim, isso só poderá ser garantido com uma organização do ensino na pré-escola que objetive um ensino no qual se promovam as máximas potencialidades humanas, que estão presentes no patrimônio cultural e que precisam ser apropriadas em forma de conteúdos por meio de metodologias enriquecidas, diversificadas, variadas e contextualizadas.

Enfim, sabemos que não esgotamos a discussão da temática, mas tecemos possibilidades que reiteram a nossa defesa de que a Educação Infantil é um espaço educacional e que todas as ações ali realizadas devem ter como objetivo o desenvolvimento das máximas potencialidade humanas. Defendemos a ideia de que a organização do ensino precisa se estruturar a partir das seguintes categorias essenciais: observância da realidade social; período de desenvolvimento; proposições educativas qualitativas; interações sociais e mediações; espaços e tempos; e avaliação.

Assim, a pesquisa nos possibilitou avançar na compreensão da importância da educação para a promoção do desenvolvimento humano e que, para isso ocorrer, o ensino carece de ser organizado pelo profissional com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança. Identificamos, também, que essa organização do ensino precisa ser embasada em algumas categorias essenciais, pois elas fazem com que o olhar do professor seja amplo para atender às realidades e às necessidades das crianças.

Concernente ao exposto, todo esse movimento de pesquisa, análise, reflexão e relação com a realidade me fez perceber – aqui, volto a recorrer à primeira pessoa do singular – o quanto é necessário o aprofundamento nos estudos para que, na minha vida profissional, eu possa propor ações visando à melhoria da prática dos professores que atuam diretamente com as crianças. Dessa forma, considero que a aprendizagem que pude obter no decorrer do Mestrado impactará, significativamente, na compreensão e na sistematização quanto à organização do ensino na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 108-118, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyryfhQzBLFCqrRVc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino e aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

BOGOYAVLENSKY, D.; MENCHINSKAYA, N. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. *In*: LEONTIEV, Aléxis *et al.* **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 63-86.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAVÍDOV, Vasili V.; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Antología. Moscú: Progreso, 1987.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DOHME, Vania D'Angelo. **Atividades lúdicas na educação**. O caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVÍDOV, Vasili V.; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Antología. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-124.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FRIEDMANN, Adriana *et al.* **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. A formação dos conceitos e as ações mentais. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**. Antologia. Livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 199-210.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ISIDRO, A.; ALMEIDA, A. T. M. Projecto Educar para a Convivência Social: o jogo no currículo escolar. **Cadernos Encontro**: o museu, a escola e a comunidade, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na Educação Infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LEITE, Hilusca Alves; FERRACIOLI, **Marcelo Ubiali**. A constituição da atenção voluntária no interior do processo de periodização do desenvolvimento humano. **Obutchénie**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51699>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LEONTIEV, Aleksei N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**. Antologia. Livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-58.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1972.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. *In*: GALVÃO, Ana Carolina (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucinéia M. Acolher, explorar, brincar e conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês e crianças na educação infantil. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nádía M (org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 149-162.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucinéia M. BNCC e o desenvolvimento da criança: uma conversa necessária para a organização do planejamento na Educação Infantil. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana (org.). **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020. p. 53-72.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. A mercadoria. *In*: MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual na educação pré-escolar**. Curitiba: Appris, 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Livro 2. Uberlândia: EDUFU, 2013.

RISCAL, Sandra Aparecida. A realidade social e os desafios para a pesquisa em educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 31, ago. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200006. Acesso em: 15 mar. 2023.

SAITO, Heloisa Toshie Irie; BARROS, Marta Silene F. A prática pedagógica na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nádia M (org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 109-122.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SMIRNOV, Anatoliĭ Aleksandrovich *et al.* **Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas de la R.S.S.F.R.** Cuba: Instituto de Investigación Científica, 1961.

SMITH, Peter K. Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 5, n. 1, p. 139-184, 1982.

TALÍZINA, Nina Fiodorovna. Vias para a formação da motivação escolar. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**. Antologia. Livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 225-236.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas: psicologia infantil**. Tomo IV. Madrid: Machado Libros, 2006.